DOCUMENT RESUME

ED 056 570 FL 002 589

AUTHOR Steiner, Ernst
TITLE Sprachunterricht auf der Mittelstufe: 4./5./6. Schuljahr (Language Instruction in Grades 4-6).
PUB DATE Dec 67
NOTE 37p.
JOURNAL CIT Schulpraxis; v57 n11-12 p233-269 Nov-Dec 1967

EDRS PRICE MF-$0.65 HC-$3.29
DESCRIPTORS Choral Speaking; *Composition (Literary); Creative Writing; Descriptive Writing; Dramatics; *Elementary Education; *German; *Language Instruction; Narration; Pantomime; Pictorial Stimuli; *Poetry; Speech Skills; Story Telling; Student Ability; Student Motivation; Teaching Methods
IDENTIFIERS *Switzerland

ABSTRACT

This article discusses methods of teaching poetry and composition to German speaking elementary-school students in Switzerland. One effective device for treating poetry is enactment; children practice acting, declamation, pantomime, and narration while learning the poem. Another device is choral speaking with individually assigned roles, which allows the teacher to rate students' speaking skills, including fluency, expression, intonation, and pacing. Both methods permit the teacher to minimize his active role. A useful technique for approaching composition is telling stories about pictures. Children learn effectively to describe events and actions and to order their presentation. Subsequently, they will be able to write more coherently. In assigning a composition, the teacher should not give a one-word title, since this is too vague and uninspiring. Preferable is the "framework theme," a series of sub-topics or suggestive sentences grouped under a general heading. This device stimulates the student's imagination, keeps him from going astray in his presentation, and promotes fluency. Concrete illustrative examples of all the above methods are furnished. (RS)

EDO 56570

Schulpraxis

Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins
Verlag: Bernischer Lehrerverein
Sekretariat: Bern, Brunngasse 16
Jahresabonnement Fr. 12.50 für Nichtmitglieder
57. Jahrgang, Heft 11/12
Bern, November/Dezember 1967

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

# Sprachunterricht auf der Mittelstufe

(4./5./6. Schuljahr)

von Dr. phil. Ernst Steiner, Lehrer am Städtischen Untergymnasium Bern

*I. Das Gedicht*

*II. Der Aufsatz*

Die beiden Arbeiten enthalten das Wichtigste aus den Vorträgen am Lehrerfortbildungskurs in Langenthal 1965.

## Das Gedicht auf der Mittelstufe

*Kunstanbeter und Kunstdeutler*

Bei den Sprach- und Kunstverständigen – und dazu gehören auch die meisten Lehrer – stösst man immer wieder auf zwei Gruppen. Die erste Gruppe sind die Kunstanbeter, und die zweite Gruppe sind die Kunstdeutler. Die Kunstanbeter sind die, die jedem Gedicht, von dem man sagt, es sei wertvoll, einen Heiligenschein umlegen und vor Ehrfurcht und Ergriffenheit fast in Trance fallen. Die Kunstdeutler sind die, die aus dem Gedicht eine Baumaterialiensammlung machen und für sich eine Materialprüfungsanstalt einrichten. Die ersten rühren das Gedicht nur an, wenn sie die Hände mit Seife gewaschen haben, und die zweiten fingern dran herum, bis sie nicht mehr erkennen, was sie in den Händen haben. Die ersten sagen: das Gedicht ist etwas Hohes, Unerreichtes, Erhabenes, Vergeistigtes, Zauberhaftes, ein Wunder; wir dürfen nur hören und staunen. Die zweiten sagen: das Gedicht ist ein sprachtechnisches Qualitätsprodukt, sorgfältig zusammengefügt, geschickt geordnet und aufgebaut; aber mit Scharfsinn kommt man allen Kunstgeheimnissen auf den Sprung.

Wer sich der ersten Gruppe verpflichtet fühlt, wird jede Beschäftigung mit dem Gedicht ablehnen. Für sie ist das Gedicht unzugänglich; keiner

FL002 589

kann sich ihm nähern. Jede Erklärungskunst schlägt fehl; die Erläuterung und Deutung bringen nur Schaden. Das Gedicht wird mit der Interpretation entheiligt, zerstört.

Den Kunstanbetern können wir in einem Punkt recht geben: dass nämlich jede Gedichtsbehandlung in letzter Konsequenz unzulänglich ist und wir nie – mit gar keinem Mittel – die Möglichkeit haben, die Worte des Dichters ganz zu enträtseln. Die Interpretation kann anfangen, wo sie will, es sind ihr enge Grenzen gesetzt. Es ist nicht damit gemacht, dass wir das Entstehungsjahr des Gedichts wissen, dass die geschichtlichen Hintergründe bekannt sind, dass wir die biographischen Einzelheiten aus dem Dichterleben alle kennen, dass wir mit den Stilgesetzen vertraut sind und in der Metrik solide Kenntnisse haben. Wer glaubt, mit viel Wissen auskommen zu können, täuscht sich. Das Gedicht redet in einer Geheimsprache, es ist in mancher Beziehung verschlüsselt. Es türmt sich nicht bloss Aussage auf Aussage. Das Gedicht ist kein sprachliches Zusammensetzspiel und eine Addition von Gedanken und Äusserungen. Es ist ein viel mannigfaltigeres Gebilde. Bei ihm sind Gehalt und Gestalt aufeinander abgestimmt und eins geworden. Form und Inhalt bedingen sich. Es ist ganz ähnlich wie bei einer Legierung von mehreren Metallen. Bei einer Legierung entsteht ein neues Metall, und man sieht diesem nicht an, welche Sorten man verwendet hat und wie gross der Anteil der einzelnen Metalle ist.

So stellt sich beim Verstehen und bei der Auslegung des Gedichts das fast unüberwindbare Problem: wie kann ich angesichts dieser verschmolzenen Form-Gedanken-Masse einzelnes herauslösen, ohne dass ich Zerstörungsarbeit leiste?

Der Kunstdeutler anderseits ist zu optimistisch. Er wird bald eingestehen müssen, dass seine Erklärungskunst nie aufgeht. Es bleibt bei jeder noch so tiefgreifenden Deutung ein grosser Rest Unabgeklärtes. Aber in einem Punkt müssen wir ihm auch beipflichten: kein sprachliches Kunstschaffen ist so grundverschieden von einer andern sprachlichen Tätigkeit, dass es nicht nachzuvollziehen wäre. Dazu kommt, dass kein Dichter – oder nur die wenigsten – sich so in ihrer Kunst verhüllen, dass der Leser völlig ratlos dasteht. Auch besteht ein Gedicht nicht aus lauter Sublimierung. Es enthält Welthaftes, Prosaisches, Unmittelbares. Es enthält Teile, die unserem Verstand zugänglich sind und uns nahelegen, die ersten geheimen Türen zu öffnen. Kein Gedicht ist in seiner ganzen Erscheinung so weit entrückt, dass wir nicht eine Brücke zu ihm schlagen könnten.

*Die Schichten im Gedicht*

Untersuchen wir den grossen Vorrat an Gedichten, stellen wir fast immer eine *Dreistufung* fest. Die *erste Stufe* könnte man *das Wirkliche* nennen. Beim Wirklichen bleibt der Dichter im Bereich des Welthaften, beim Fall, beim Ereignis, beim Beispiel. Was er darüber aussagt, ist Wahrheit innerhalb und ausserhalb des Gedichts und wörtlich zu nehmen. Es ist der Bereich der Tatbestände, des Unabänderlichen und der direkten Mitteilung. Zu diesem Teil finden wir den Zugang am leichtesten. Die *zweite Stufe* ist

*das Schöpferische*. Hier tritt die Eigenheit und Eigenwilligkeit des Dichters schon stärker hervor. Seine Aussage kommt im Bild daher, im Vergleich oder Gleichnis und in individuellen Prägungen. Hier muss sich der Interpret durch das Dickicht der persönlichen Seh- und Ausdrucksweise hindurchkämpfen und den Kern der Sache oft mühsam herausschälen; er liegt nicht mehr bloss. Kein Leser vermag mit Sicherheit zu sagen, wo die gültige Aussage steckt. Im schöpferischen Bereich ist die Aussage verschleiert, verwandelt, entwirklicht. Oft versagt jeder Deutungsversuch, und man muss sich mit Mutmassungen zufriedengeben.

Die *dritte Stufe* wäre *das Visionäre*. Da stehen wir Aussenstehenden der Sphäre des Glaubens, der Ahnungen und Offenbarungen gegenüber. Hier begegnen wir einer ganz privaten Welt, einem grossen Geheimnis, dem Allerheiligsten. Um es in Worte zu fassen, scheut der Dichter meist kein Wagnis.

Will der Interpret in diese geheimnisumwobene Welt eindringen, muss er sich am besten das Herz und das Gemüt des Dichters einsetzen lassen, denn mit seinem Verstand erlebt er ein Fiasko.

Beim Lesen der verschiedenen Gedichte machen wir immer wieder Bekanntschaft mit diesen drei Sphären. Je nach der Haltung des Dichters wird diese oder jene die Vorherrschaft ausüben.

*Schuluntauglich*

In bezug auf die Verwendung im Unterricht der Mittelstufe kommt man nicht darum herum, Gedichte auszuwählen, in denen die Welt und ihr Treiben den Hauptanteil haben, also Gedichte, in denen das Wirkliche überwiegt. Vielleicht ergötzt sich der Dichter an einem Ereignis, das er nun in Verse formt, vielleicht verwertet er ein Erlebnis, das ihn beschäftigt, oder schildert eine Begebenheit aus dem Alltag. Vielleicht entzündet er sich an der Natur, geht aber nicht über das Bestreben hinaus, das Welthafte und Sinnliche reden zu machen. *Je mehr der Dichter zurücksteht und die Welt reden lässt, desto geeigneter wird sich das Gedicht im Anfangsunterricht erweisen.* Damit will ich kein Gedicht erniedrigen und nur dem ein gutes Zeugnis ausstellen, das zu uns herabsteigt. Es geht mir da nur um die Brauchbarkeit, um die Frage, welches Gedicht stufengemäss ist und Aussicht hat, vom Kind verstanden zu werden.

*Geeignete Gedichte*

Welche Gedichte sind es aber nun, die diese pädagogischen Voraussetzungen mitbringen? – An erster Stelle stehen wahrscheinlich die *volksliedhaften Gedichte*. Für sie nimmt der Dichter ein Anleihen auf im Volksmund und in der Volksseele. Er lässt Bekanntes und Vertrautes in schlichtem Sprachgewand aufklingen. An zweite Stelle rücken vielleicht die *szenischen Gedichte*, wie sie «Der rechte Barbier», «Der Schneiderjunge von Krippstedt» und andere darstellen. Irgendeine Auseinandersetzung bildet meist das Hauptgeschehen, wobei wesentliche Teile in Gesprächsform abgefasst sind. Dadurch, dass der Dichter die Rolle des Betrachters und Auf-



S 3

zeichners einnimmt, wird hier das Wirkliche um so mehr in den Vordergrund gerückt. Verwandt mit den szenischen Gedichten sind die *Balladen*. Auch unter ihnen gibt es solche, die auf der Mittelstufe behandelt werden können. *Natur- und Stimmungsgedichte* dürfen ebenfalls auf der Liste vertreten sein, doch ist darauf zu achten, dass darin die Beschreibung zu ihrem Recht kommt. Sobald das Gedicht ganz von geistigen Werten durchtränkt ist, fällt es ausser Betracht. Es lässt sich zwar oft eine Doppelschichtigkeit feststellen, die dem Gedicht eine gleich starke Wirkung verleiht, ob wir es nun als reines Naturgedicht oder als geisthaltiges Gedicht lesen, und darum ist es möglich, zuweilen ein sehr anspruchsvolles Gedicht früher als gewohnt zu behandeln. Freilich ist bei solchen Frühansätzen Vorsicht geboten. Im Unterricht sollte nicht die Sitte aufkommen, dass man beim Höchsten und Schwierigsten anfängt und dann nur das herausklaubt, wo der Verstand mitmacht. Es gibt genug Gedichte, die stufengerecht sind.

*Einstimmung und Einführung*

Es wird immer wieder die Forderung erhoben, das Gedicht nicht überfallartig vorzutragen, sondern erst nach einer sorgfältigen Einstimmung. Man verspricht sich von dieser Einstimmung, dass das Gedicht auf grösseres Interesse stösst und eine grössere Empfänglichkeit vorhanden ist.

Ich schicke meine Bedenken gleich voraus. Es fragt sich, ob es angezeigt ist, auf ein Gedicht einzutreten, wenn die Stimmung erst geschaffen werden muss. Sollte es nicht vielmehr so sein, dass der Lehrer auf die vorhandene Stimmung abstellt und danach entscheidet, ob das Klima für ein Gedicht günstig ist? Auf heraufbeschworenen Stimmungen halte ich nicht viel. Ich frage mich, ob es überhaupt möglich ist, in einer Schulstube für ein Stimmungs- oder Naturgedicht Empfänglichkeit zu erzeugen, zumal kein Gegenstand und keine schöne Umgebung die Ergriffenheit erhöhen. Ich glaube, für diese Kategorie Gedichte ist die Einstimmung weniger wichtig als *der richtige Zeitpunkt*. Ein Sommergedicht soll nicht auf einen Herbsttag fallen, ein Morgengedicht nicht auf einen Nachmittag und ein Regengedicht nicht in eine Hitzeperiode. Ähnliche Situationen, ähnliche Gefühle. Dazu ist auch der Zeitpunkt innerhalb des Schultages gut zu wählen. Nach meinen Erfahrungen eignet sich die erste Morgenstunde am besten zur Gedichtbehandlung. Es herrscht da noch eine Art Stille vor dem Tagesrummel. Der Schüler ist noch ruhig und gefasst. Ich kann mir nicht vorstellen, wie man nach lärmigen Pausen, nach Schuldrill, Ermahnungen und Befehlen ein Herz erweichen könnte.

Bei den Natur- und Stimmungsgedichten sollte der Lehrervortrag das erste sein. *Er* trägt es vor, nicht ein Schüler. Der Einstimmung bedarf es in diesem Fall nicht. Ich wüsste wirklich nicht, was man einem solchen Gedicht voranstellen könnte. Diese Gedichte stellen sich ja die Aufgabe, Stimmung selber zu schaffen, die Kraft wohnt dem Gedicht inne. Was will denn da der Lehrer mit einem vorbereitenden Gespräch noch erreichen? Er kann höchstens die Spannung zum Erlahmen bringen und die Erwartung zunichte machen.

Wenn ich für die Stimmungs- und Naturgedichte eine Einstimmung für überflüssig halte, heisst das nicht, dass ich jede Vorbereitung ablehne. Insbesondere bei den andern Gruppen, bei den Volksliedern, Balladen und szenischen Gedichten, kann die Vorbereitung von Nutzen sein. Doch sollte man deutlich *unterscheiden zwischen Einstimmung und Einführung.* Während die Einstimmung immer problematisch ist, weil das Gefühl nicht künstlich angekurbelt werden kann, kann die Einführung sehr dazu beitragen, die Geschehnisse und Zusammenhänge im Gedicht besser zu beleuchten. Freilich soll auch die Einführung nicht über Gebühr ausgedehnt werden und sich nicht zum Ziel setzen, das ganze Geschehen im Gespräch vorwegzunehmen. Die Einführung sollte nur da vorgreifen, wo eine Klärung notwendig erscheint.

Es ist dienlich und von Vorteil, wenn der Schüler in der Einführung erfährt, in welche Zeit und an welchen Ort er sich versetzen muss und welchen Sprachschwierigkeiten er begegnet. Die Einführung hat sich auf wenig Angaben und einige wenige Erläuterungen zu beschränken. Dass der Schüler bereits im vorangehenden Gespräch erfahren soll, welcher Kerngedanke dem Gedicht zugrunde liegt, halte ich nicht für nötig, denn die Vermittlung der «Pointe» soll die Hauptüberraschung bleiben.

Es wird oft die Rechnung aufgestellt, das Gedicht gewinne an Klarheit, Eindrücklichkeit und Leuchtkraft, je mehr Erläuterungen der Lehrer voranschicke. Diese Rechnung wäre richtig, wenn das Gedicht nur eine simple Sprachaufgabe wäre. Das ist es aber nicht. Die Sprache ist wohl das Lebenerhaltende, aber sie nimmt Bundesgenossen auf, durch die das Gedicht erst seine wahre Ausstrahlungskraft bekommt. Welche Macht liegt doch im *Rhythmus:* Er verleiht dem Gedicht Schwung und Durchschlagskraft. Vom Rhythmischen könnte ja in der Einführung nicht die Rede sein. Hier muss sich das Gedicht im Augenblick des Vortrags bewähren.

So bleibe ich bei der Empfehlung, die Einführung als ein Mittel zu benutzen, um eine kurze Orientierung zu geben und Sprachhindernisse aus dem Weg zu räumen und im übrigen das Gedicht dort unangetastet zu lassen, wo es sich selber durchsetzt.

### *Die Gedichtbesprechung*

Die Gedichtbesprechung im Anschluss an den Vortrag soll schliesslich noch zutage fördern, was das Kind nicht verstanden hat. Wir können ja nicht zum voraus abschätzen, wie weit die Kenntnisse des Schülers reichen. So tauchen nach der Darbietung sicher noch Fragen auf, die erörtert werden müssen. Bei einer nachträglichen Gedichtbesprechung ist angemessen, in einer Betrachtung auch des Dichters Meinung und tiefere Absicht zum Wort kommen zu lassen. Wohl gibt es viele Gedichte, in denen die Absicht des Dichters darin besteht, ohne Absicht zu sein. Ich möchte sogar behaupten, dass in jedem Gedicht der Schaffensdrang auch vom Spielerischen ausgeht. Wir werden es aber meistens mit Gedichten zu tun haben, die Lehrhaftes und Weltanschauliches mitenthalten, und da wird man sicher das Bedürfnis empfinden, den ideellen Gehalt auszuschöpfen, denn schliess-

lich soll das Gedicht auch in den Erziehungs- und Bildungsplan einbezogen sein. Schlimm wäre allerdings, wenn das Gedichtbuch die Zehn Gebote ersetzen soll und die Gedichtbehandlung mit einer Ableitung der Moral endet.

*Die Fachausdrücke*

Was das Fachwissen auf dem Gebiet der Poetik anbelangt, müssen wir uns auf der Mittelstufe mit wenigem begnügen, doch sollten dem Schüler die Begriffe *Vers*, *Strophe*, *Reim*, *Rhythmus*, *Zeilensprung* vertraute Ausdrücke werden. Auch darf man sich gelegentlich im *Skandieren* üben, um dem Schüler die massgebende Rolle des Rhythmus vorzuführen. Beim Skandieren geht es um die Bezeichnung der unbetonten und betonten Silben, die jeder deutlich herausspüren muss. Es ist dabei aber nicht nötig, von Hebungen und Senkungen zu sprechen, wie das die Fachsprache verlangt. Als Übung besteht etwa die Möglichkeit, mit einfachen Bleistiftzeichen in den Verszeilen die Betonungsverhältnisse einzutragen. Eine derartige Übung kann für die Rezitation von grossem Nutzen sein, denn sehr viele haben Mühe, die rhythmische Sprache zu erfassen.

Aber bei allem Zergliedern masshalten! Dem Schüler auf der Mittelstufe liegt es fern, das Gedicht unter lauter Gesichtspunkten und Perspektiven zu betrachten. Er nimmt es als etwas Ganzes und will es als Ganzes erleben. Das Gedicht ist manchmal wie eine Seifenblase: wenn man zu lange bläst, platzt sie.

*Das szenische Gedicht*

Wie man ein Gedicht zum Leben erwecken soll? – Drei Möglichkeiten bieten sich: *lesen, rezitieren, inszenieren.* Um die erste kommt man nicht herum, die zweite ist meist Abschluss und Krönung der Gedichtstunde. An eine Inszenierung denken wenige, es sei denn, man wolle den Kindern einmal Gelegenheit geben, den Gedichtinhalt in einem freien, aufgelockerten Spiel wiederzugeben. Diese sogenannten «Aufführungen» enden dann aber meistens mit Tumultszenen oder in unbeholfenen Auftritten, so dass der Lehrer keine Lust mehr empfindet, Gedichte spielen zu lassen. Ein solcher Verzicht bringt aber den Schüler auf der Mittelstufe um das grösste und tiefste Erlebnis in der Gedichtstunde.

Das gelesene Gedicht ist wie ein flüchtiger Gruss, das rezitierte Gedicht wie ein Handschlag; aber das inszenierte Gedicht ist eine unvergessliche Bekanntschaft. Beim Lesen bleibt alles Papier, beim Rezitieren müssen sich die gestalterischen Kräfte mit der Vorstellung begnügen. Einzig bei der szenischen Darstellung kommt die Anschauung zu ihrem Recht.

Etwa folgende szenischen Gedichte eignen sich auf dieser Stufe vortrefflich für eine Inszenierung: «Der Schneiderjunge von Krippstedt» (August Kopisch), «Fingerhütchen» (C. F. Meyer), «Der rechte Barbier» (Adalbert von Chamisso). Hier drängt sich eine Inszenierung geradezu auf.

Die *Kennzeichen dieser Gedichtgattung* sind: Hauptgegenstand ist ein wichtiges Ereignis. Zeit und Ort sind festgelegt. Die Personen sind genannt und greifen in das Geschehen ein. Klarer und reichhaltiger Handlungsablauf.

*Gedicht und Spiel*

Eine Gedichtstunde soll nicht in einen wilden Theaterbetrieb ausarten. Natürlich besteht die Möglichkeit, aus einem handlungsreichen szenischen Gedicht ein Stegreifspiel zu machen oder es in ein Theaterstück umzuformen. Doch damit verlassen wir die Arbeit am Gedicht. Wollen wir nicht über die eigentliche Aufgabe hinausgehen, müssen wir den Wortlaut des Gedichts unangetastet lassen und das Spiel streng danach richten. So entsteht dann miteinander *ein stummes Spiel in pantomimischer Form für das Erzählte und ein gesprochenes Spiel in Abschnitten, wo der Dichter die Figuren reden lässt (Direkte Rede)*. Das erfordert bereits eine Aufteilung des Spielgeschehens. Wir benötigen *Spieler*, die handeln und sprechen, und einen *Rezitator*, der das Erzählte im Gedicht laut vorträgt. Während der Rezitator das Gedicht im genauen Wortlaut wiedergibt, setzen es die Spieler mit Bewegungen und Gesten in Tat um. Der Rezitator schweigt, sobald der Spieler wörtliche Rede aus dem Gedicht wiedergibt. Hier spielt er, indem er selber Gedicht spricht. So wechselt der Sprecher von Rezitator zum Spieler und umgekehrt.

Die Hauptschwierigkeit liegt nun darin, den Zeitablauf im Gedicht mit dem Zeitablauf im Spiel in Einklang zu bringen. Im Gedicht gibt es nie einen kontinuierlichen Zeitablauf. Das vom Dichter *Erzählte* ist *zeitlich gerafft*, und die *direkte Rede ist zeitgleich*. Das Spiel kann wohl die wörtliche Rede als zeitgleiches [illegible]hehen leicht darstellen, aber für die Darstellung des Erzählten beansprucht das Spiel mehr Zeit. Diesen verschobenen Zeitverhältnissen wird im Spiel auf folgende Art Rechnung getragen: Der Rezitator trägt ein Stück vor, und zwar so viel, bis ein Handlungsabschnitt abgeschlossen ist. Danach setzt der Spieler das soeben Gesprochene in Tat um. So reiht sich Handlungsabschnitt an Handlungsabschnitt, indem abwechslungsweise der Rezitator amtet und anschliessend der Spieler darstellt.

Die Aufteilung des Gedichts in Handlungsabschnitte ist Sache des Lehrers. Im allgemeinen sind diese Abschnitte leicht zu erkennen.

| *Gedicht:* | *Spiel:* |
|---|---|
| Erzähltes | Vom Rezitator zum voraus dargeboten. Spiel anschliessend pantomimisch. |
| Direkte Rede | Rezitator schweigt. Spieler spricht und spielt zugleich. |

Ist die zeitliche Raffung beim Erzählten nur gering, kann der Spieler auch zum Vortrag des Rezitators spielen.

Dass mit dieser Spielart, die sich streng an das Gedicht anlehnt, das Sprachkunstwerk zerrissen wird, ist nicht zu befürchten. Durch die Aufteilung der Sprechrollen gewinnt das Gedicht an plastischer Gestaltung. Wort und Pantomime tragen so in gleichen Teilen dazu bei, ein lebendiges Bild des Gedichtgeschehens zu vermitteln. Kehrt man später vom Spiel zur Rezitation zurück, wird jeder Lehrer Wunder erleben, wie beseelt nun der Vortrag ist.

## Der Schneiderjunge von Krippstedt

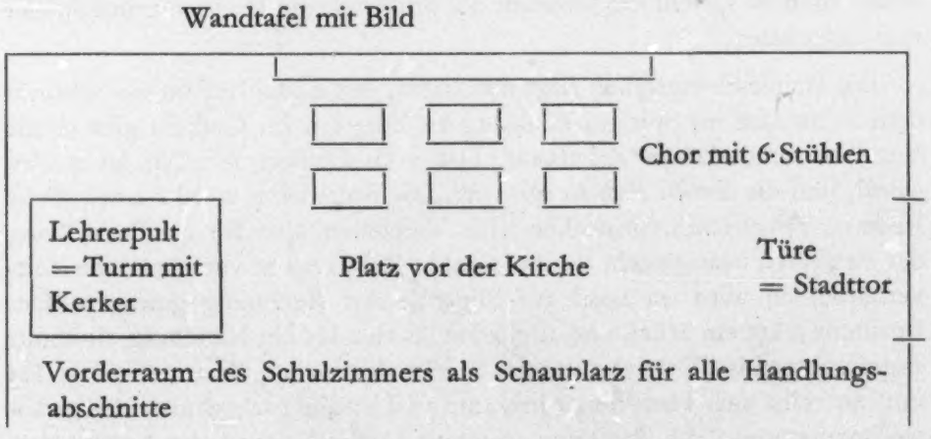
(Beispiel einer Inszenierung)

### Aufbau des Spiels:

*Personen:* 1 Rezitator (in der Klasse)
1 Bürgermeister mit Zigarre
1 Schneiderjunge mit Mütze
6 Predigtleute, worunter 2 Magistraten

*Schauplätze:* Auf dem Platz vor der Kirche und in der Kirche

*Kulisse:* Bild an der Wandtafel mit brennender Kirche




### Spielverlauf:

*Rezitator:* In Krippstedt wies ein Schneiderjunge
Dem Bürgermeister einst die Zunge;
Es war im Jahr eintausendsiebenhundert.
Der Bürgermeister sehr sich wundert
Und find't es wider den Respekt,
Weshalb er in den Turm ihn steckt.

*Pantomimisches Spiel: Schneiderjunge sitzt auf dem Platz, schnitzt etwas. Bürgermeister kommt mit Zigarre im Mund seine Stadt inspizieren. Junge ahmt sein wichtiges Getue nach. Zunge herausstrecken. Entsetzen, Ermahnungen, Einkerkern unter dem Lehrerpult.*

*Rezitator:* Es war nach der Nachmittagspredigt,
Die Kirche noch nicht ganz erledigt,
Am heil'gen Trinitatistag.

*Pant. Spiel: Predigtleute kommen mit Psalmenbüchern in die Kirche, nehmen nach Gebet Platz. Stummes Singen. Andächtiges Horchen auf die Predigt.*

*Rezitator:* Da geschah auf einmal ein grosser Schlag!
Es schlug mit Gedonner im Wettersturm
Der Blitz in denselben Sankt-Niklas-Turm.
Der Schreck durchfährt die ganze Stadt,
Die kaum sich vom Brand erhoben hat.
Was innen ist im Gotteshaus,
Das dringt mit aller Gewalt heraus;
Was aussen ist, das will hinein.

*Pant. Spiel während des Lesens: Donnerschlag mit Pultdeckel in der Klasse. Unruhe in der Kirche. Flucht aus der Kirche. Gedränge. Ohnmacht einer Frau. Pflege. Vergessliche holen noch Gegenstände. Auflauf der Predigtleute auf dem Platz. Jammern.*

*Rezitator:* Da sieht man auf einmal Flammenschein
Von aussen an des Turmes Spitze;
Da rief man: ... (Rezitator schweigt)



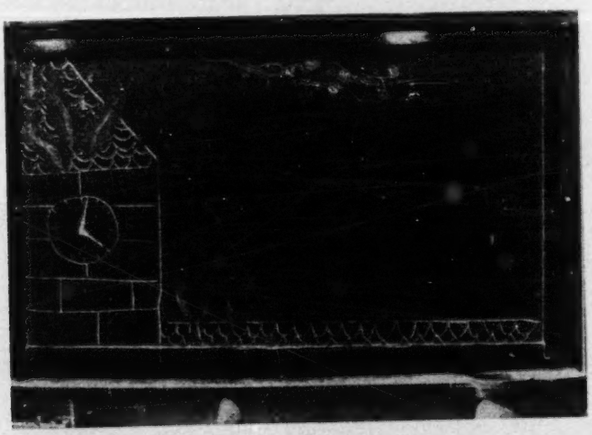
19

*Pant. Spiel während des Lesens: Empörung über den Brand. Hinweisen auf die Feuerstelle. Schluchzen.*

*Alle Spieler:* «Feuer! Wasser! Wo ist die Spritze?»

*Rezitator:*
Die Spritze, ja, die ist dicht dabei;
Doch Kasten und Röhren sind entzwei!
Wie saure Milch läuft alles zusammen;
Man schreit und blickt auf die Feuerflammen.
Dazwischen – es war ein böser Tag –
Hallt mancher Donner- und Wetterschlag.

*Pant. Spiel während des Lesens: Wegtragen der Ohnmächtigen. Ratlosigkeit beim Turm, wo die Spritze steht. Kopfschütteln.*



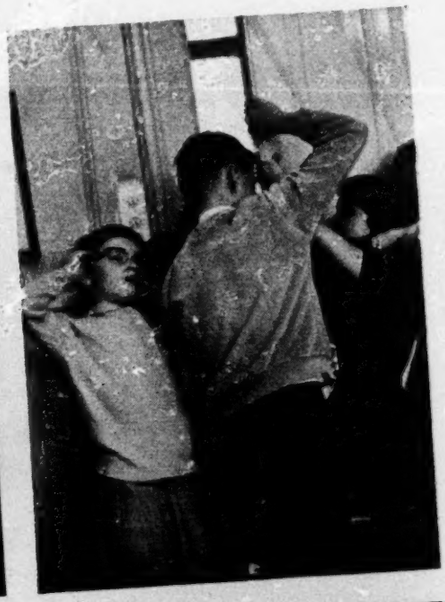
*Rezitator:*
Nun sammelt sich der Magistrat,
Und jeder weiss etwas, und keiner weiss Rat.
Der Bürgermeister, ein weiser Mann,
Sieht sich das Ding bedenklich an
Und spricht: ... (Rezitator schweigt)

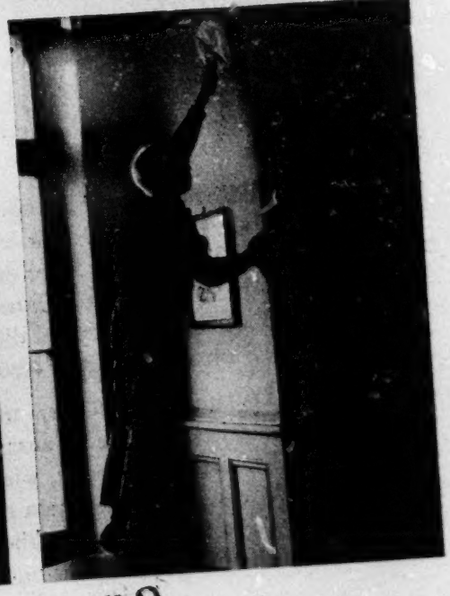
*Pant. Spiel während des Lesens: Bürgermeister kommt von hinten auf den Platz. Die zwei Magistraten, die in der Kirche waren, gehen zu ihm. Ratschlagen. Frauen stehen fragend in der Nähe.*

*Bürgermeister:*
«Hört mich, wir zwingen's nicht!
Der Turm brennt nieder wie ein Licht.
Es kommt, wer hätte das gedacht sich,
Wie Anno sechzehnhundertachtzig!
Es brennt der Turm, die Kirche, die Stadt sodann;
Drum ist mein Rat: Rett jeder, was er kann!»

*Rezitator:*
Da laufen die Bürger; mit aller Kraft
Ein jeder das Seine zusammenrafft.
Das ist ein Gerenne, wie fliegen die Zöpfe,
Wie stossen zusammen die Puderköpfe!
Auf einmal – was krabbelt dort aus dem Loch
Am Turm? – Der Junge! – Nein! – Und doch!

Er ist's, er klettert zur Turmesspitze –
Der Schlingel! Er nimmt vom Kopf die Mütze,
Er schlägt auf das Feuer, und – dass dich der Daus!
Er löscht es mit seiner Mütze aus!
Er tupft am ganzen Turm umher;
Man sieht nicht eine Flamme mehr!
Und während alle jubelnd schrein,
Schlüpft er von neuem ins Loch hinein.
Er scheut des Magistrates Wesen
Und sitzt, als wär' gar nichts gewesen.





*Pant. Spiel während des Lesens: Alle Spieler rennen an ihre Plätze und packen Hefte und Bücher zusammen (= ihre Habe), um die Stadt eiligst zu verlassen. Sie drängen bei der Türe (= Stadttor) zum Ausgang. Unterdessen steigt der Schneiderjunge aus dem Versteck, steigt auf das Pult und schlägt mit der Mütze nach den Flammen. Das Volk kehrt um, nähert sich dem Turm. Freudengeschrei und -sprünge. Der Junge klettert ins Versteck zurück.*

*Rezitator* Das mehrt den Jubel. Die Bürger alle
Rufen ihm *Vivat! (Spieler schreien mit)* mit grossem Schalle;
Der Bürgermeister aber spricht,
Indem sein grosser Zorn sich bricht:

*Pant. Spiel während des Lesens: Ausgelassenheit. Umarmungen. Tücher schwenken. Bürgermeister gebietet Ruhe. Besänftigung.*

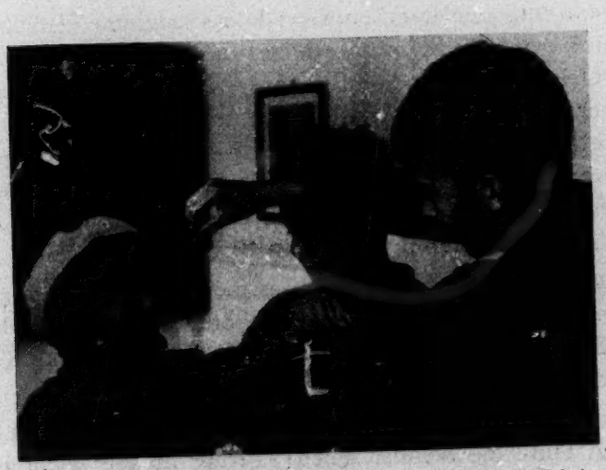
*Bürgermeister:* «Holt ihn heraus! ich erzeig' ihm Ehr'
Und tu' für ihn zeitlebens mehr.»

*Die zwei Magistraten holen ihn und zerren den Ängstlichen vor den Bürgermeister.*

*Das Volk (4 Spieler):* «Da kommt er ganz russig, der Knirps, der Zwerg!
Hoch lebe der kleine Liewenberg!»

*Rezitator:* Der Bürgermeister sprach: ...

*Bürgermeister* ... «Komm Junge,
Streck noch einmal heraus die Zunge!
Ich leg dir lauter Dukaten drauf.
So, sperr den Mund recht angelweit auf!
Nur immer mehr herausgereckt!
Wir haben alle vor dir Respekt.
Und morgen wird, dass nichts mankiert,
Die grosse Spritze hier probiert
Und, was entzwei ist, repariert.»



Fotos: Toni Gerber



13

*Der Lehrer als Regisseur*

Die Einstudierung des Spiels geschieht am besten abschnittweise, Handlungsabschnitt nach Handlungsabschnitt. Doch ist eine Vorbesprechung mit der Klasse unumgänglich. Wichtige Fragen, die abgeklärt werden müssen: Wo stellt sich der Spieler auf? Welches ist sein «Weg»? Welche Bewegungen führt er aus? Welches ist die typische Gebärdensprache für sein Verhalten? – Mehrmals lasse ich nachher die Teilszenen spielen, aber immer von andern Schülern. Damit erreiche ich eine deutliche Steigerung im Ausdruck. Nach jeder Szene schliesst sich eine kurze Kritik mit Verbesserungsvorschlägen an. Dann folgt die Zusammensetzung der Einzelauftritte.

Die Regie des Lehrers beschränkt sich auf *Anweisungen*. Er spielt besser nicht vor, sonst tötet der die Phantasie ab, auch erlahmt der schöpferische Spieltrieb des Kindes. Wo die Einfühlungsgabe des Spielers versagt, hat er andere Mittel, um eine bessere schauspielerische Leistung zu erzielen. So kann er etwa durch eine ergänzende Charakterisierung der Person ein plastischeres Bild hervorrufen. Oft gibt's lebende Personen, die eine gewisse Ähnlichkeit aufweisen zur Figur in der Dichtung. Dann genügen einige Hinweise.

Für die Einstudierung des «Schneiderjungen» benötigte ich 4 bis 5 Deutschstunden.

*Die Rezitationsstunde*

Es ist jedem Schüler ein Bedürfnis, das auswendiggelernte Gedicht vor der Klasse vorzutragen, und es ist die Pflicht des Lehrers, die Arbeit zu würdigen, indem er allen dazu Gelegenheit gibt. Die Berücksichtigung aller wirft aber die Frage auf: Ist der Klasse zumutbar, sämtliche Gedichte anzuhören? Verleitet die Gedichtstunde nicht zum untätigen Dasitzen? Geht nicht wertvolle Zeit verloren? Das ist der Fall, wenn man die Schüler Revue passieren lässt, ohne in der Klasse eine Beschäftigung mit dem Dargebotenen zu finden.

Nun gibt bereits die Rezitation Mittel in die Hand, der Untätigkeit und Langeweile entgegenzuwirken. Gerade das szenische Gedicht lässt die vielfältigsten Formen und Kombinationen zu. Neben der *Einzelrezitation* bietet sich oft Gelegenheit zur *Rezitation im Sprechchor*. Diese Darbietungsform ist zu Unrecht etwas in Misskredit geraten; sie ist nach wie vor eine ausgezeichnete Schule der Sprechdisziplin. Auch fördert sie ungemein die Gestaltungskräfte jedes einzelnen. Eine geschickte Lösung finde ich aber auch in der *Rezitation mit verteilten Rollen*, eine Aufteilung, bei der Chor und Einzelstimmen abwechslungsweise in Erscheinung treten.

Die grösste Gefahr, dass die Klasse ermüdet, besteht natürlich dann, wenn mehrere Einzelrezitationen dargeboten werden; doch bietet sich hier Gelegenheit, den sitzenden Schüler in der Aufgabe eines «Kunstkritikers» auszubilden.

Für diese Gedichtstunde habe ich eine *Bewertungstabelle* ausgearbeitet, mit deren Hilfe die Schüler jeden Vortrag in den wichtigsten Punkten *begutachten*. Ausgearbeitet heisst: mit den Schülern am Anfang des 5. oder



14

6. Schuljahres erarbeitet. Aus den ersten Besprechungen geht bald hervor, worauf zu achten ist, und der Schüler ist imstande, die wichtigsten Tabellenwerte zu ermitteln. Sie enthält schliesslich *sieben Bewertungspunkte:* Geläufigkeit, Richtigkeit, Aussprache, Betonung, Sprechtempo, Gestaltung oder Lebendigkeit, Haltung. Natürlich muss in einer gründlichen Aussprache erörtert werden, welche Fehler und Schwächen unter diese Stichwörter fallen. Hier eine kurze *Anleitung.*

*1. Geläufigkeit:* Ist das Gedicht fliessend oder stockend vorgetragen? Entstehen beim Nachdenken zu lange Pausen? Hauptfrage: Ist das Gedicht gut auswendig gelernt?

*2. Richtigkeit:* Versprechfehler. Wörter verwechselt oder hinzugesetzt. Zeilen, Strophen übersprungen oder verwechselt. Wortsilben verändert: stehen statt: stehn. Wiederholungen desselben Wortes. Abbrechen und neu einsetzen. Hauptfrage: Ist der Wortlaut genau wiedergegeben?

*3. Aussprache:* Deutliche oder breiige Aussprache. Berndeutsch gefärbtes Hochdeutsch. Beherrschung der wichtigsten Ausspracheregeln (ch). Verschlucken der Endsilben. Anpassung der Lautstärke an den Raum. Hauptfrage: Spricht er korrektes Hochdeutsch in deutlicher Sprache?

*4. Betonung:* Liegt der Akzent auf dem richtigen Wort und der richtigen Silbe? Hauptfrage: Liegt die Betonung auf dem sinntragenden Wort?

*5. Sprechtempo:* Langsam oder schnell, gehetzt oder schleppend? Steigert er das Tempo in dramatischen Abschnitten? Verlangsamt er es beim ruhigen Verlauf des Geschehens? Hauptfrage: Richtet sich das Tempo nach dem Geschehen im Gedicht?

*6. Gestaltung oder Lebendigkeit:* Ist die Stimmung gut wiedergegeben? Kommt das Wesen der Personen gut zum Ausdruck? Hauptfrage: Ist der Zuhörer ergriffen und in Spannung versetzt?

*7. Haltung:* Ruhiges oder zappeliges Verhalten. Lampenfieber. Unarten: kratzen, hüpfen an Ort, räuspern, anlehnen. Blickrichtung. Hauptfrage: Hat der Schüler eine gelöste, aber stramme Haltung?

Mit der Beurteilung dieser Punkte verfolgen wir ein doppeltes Ziel: einmal soll der Schüler lernen, worin die *Vortragskunst* besteht, zum andern muss er sich damit auseinandersetzen, welche *künstlerischen Werte* im Gedicht drinstecken. So wird die Arbeit mit der Bewertungstabelle keine Verlegenheitsbeschäftigung. Sie fördert das Kunstverständnis und bildet im Schüler die Fähigkeit aus, Geschaffenes nachzuvollziehen.



15

*Bewertungsskala und Eintragungen*

Die Arbeit mit der Bewertungstabelle geht so vor sich: Während des Vortrages vermerkt der Zuhörer auftretende Fehler mit einem Strich in der betreffenden Kolonne, damit er zuletzt noch weiss, wo etwas zu bemängeln ist. Nach Beendigung des Vortrags setzt er nun in jeder Kolonne die Gutpunkte ein. Ist nichts auszusetzen, erhält der Vortragende je 6 Punkte. Die Skala geht dann bis zu 1 hinunter für eine sehr schlechte Leistung. (Bei der Anlehnung an unser Notensystem findet sich der Schüler rascher zurecht!) Dann folgt das Addieren der Gutpunkte. Die Bestleistung erreicht demnach die Höchstpunktzahl von 7×6 Punketn, also 42 Punkte. Jetzt gibt jeder Schüler seine Totalpunktzahl laut bekannt, damit ich Einsicht bekomme in das Urteilsvermögen und sehen kann, was dem Kritiker selber nicht ganz klar ist. Zum Abschluss gebe ich meine Bewertung bekannt. Nach einer Kritik, bestehend aus Ratschlägen und Empfehlungen, wird der Schüler vom Podium entlassen.

Ich halte die Bewertungstabelle für ein ausgezeichnetes erzieherisches Mitel, um den Schüler zur selbständigen Arbeit heranzubilden. Auch leistet sie sie gute Pionierarbeit im Hinblick auf Prosa-Vorträge, wie sie später in den Sprachuntericht aufgenommen werden.

Die Bewertungstabelle ist übrigens im Unterricht erprobt worden, und sie hat sich in dieser Form bewährt, nicht minder auf der Oberstufe, wo sie bloss um die «Disziplin» Rhythmus erweitert wird. Bleibt noch zu sagen, dass der Schüler sehr gerne – auch zu seinem Vorteil – diese kritische Überwachung ausübt.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass bereits nach einem Dutzend Gedichtvorträgen die Abweichung von der Bewertung des Lehrers gering ist oder sich unsere Urteile decken.

Bewertungstabelle für Gedichte auf der Mittelstufe

| Name | Geläufigkeit 1 | Richtigkeit 2 | Aussprache 3 | Betonung 4 | Sprechtempo 5 | Gestaltung 6 | Haltung 7 | Punkte | Note |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gerber S. | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 42 | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

*Punktsystem:* Max. 6–1

*Fehlervermerk:* Strich in der betreffenden Kolonne

*Klassenkontrolle:* Totalpunktzahl bekanntgeben

*Kritik:* Ratschläge an Vortragenden

*Erweiterung des Schemas* (Oberstufe): Rhythmus

## Der Aufsatz auf der Mittelstufe

### I Theoretischer Teil:
### Einführung in die Probleme des Aufsatzschreibens

Es hat mich noch kein Schüler gefragt, was ich unter einem Aufsatz verstehe und von einem Aufsatz erwarte. Würde einer die Frage aufwerfen, geriete ich wahrscheinlich in nicht geringe Schwierigkeiten. Definition eines Aufsatzes, und noch in einer dem Kinde verständlichen Sprache! Ich kann zwar eine Wette eingehen, es wird mich nie einer danach fragen.

Der Aufsatz ist einer riesigen Käseglocke vergleichbar, unter der Emmentaler und Greyerzer, Kuh- und Geisskäse, Export- und Importkäse, Mager- und Vollfettkäse aufbewahrt werden können. Tausend und abertausend Arten und Abarten dürfen sich Aufsatz nennen. Wie sollte man da eine umfassende Erklärung finden für die vielen Sorten, wenn zudem noch das Alter, die Reife, die Qualität wie der Geschmack, das Aroma und der Nährgehalt völlig verschieden sind. Mancher Lehrer ist froh, dass ihn das Allerweltswort «Aufsatz» davor schützt, präzisere Bezeichnungen zu suchen.

Merkwürdig ist nur, dass der Schüler weiss, was er zu tun hat, wenn von ihm ein Aufsatz verlangt wird. Ich habe noch nie beobachtet, dass einer meine Aufforderung missverstanden hat, wenn ich gesagt habe: «Heute schreiben wir einen Aufsatz.» Im Gegenteil, er ist sich völlig im klaren, was der Lehrer von ihm fordert. Der Schüler denkt überhaupt nicht an die Möglichkeit, dass er seine Aussage in eine falsche Form kleiden oder sich einer unangemessenen Sprache bedienen könnte. *Aufsatz heisst für ihn einfach, vorhandene Erlebnisse, Erinnerungen und Gedanken zu Papier bringen,* weiter nichts. Und dabei schreibt er gänzlich unbeschwert und ungezwungen.

Welch ein Unterschied und Widerspruch! Während sich der Lehrer den Kopf zerbricht über die Ausdrucksformen des Aufsatzes und Richtlinien aufstellt, entledigt sich der Schüler seiner Aufgabe mit der Selbstverständlichkeit eines Fachmannes, der über jeden Zweifel erhaben ist. Ja, der Schüler wäre höchst verwundert, wenn er vom Lehrer hören müsste, welche Schwierigkeiten ein Aufsatz bietet.

Soll man nun den Schüler seiner naiven Selbstsicherheit berauben und ihm beizubringen versuchen, wie leichtfertig und gedankenlos er ans

Werk geht, wenn er bloss seiner Intuition vertraut? Gehört nicht zur Aufgabe eines zielbewussten Aufsatzunterrichts, dass der Lehrer das unbestimmte, vielleicht sogar konfuse Leitbild des jungen Schreibers so rasch wie möglich ersetzt durch eine Anleitung im bewussten und differenzierten Schreiben?

Sie können es versuchen und alle Typenlehren in sämtlichen Aufsatzbüchern zu Hilfe nehmen – das Resultat wird kläglich ausfallen. Der Schüler wird sich der Form- und Sprachprobleme nicht bewusst und verharrt im Glauben, dass sein Aufsatz dem entspricht, was man unter einem Aufsatz versteht. Er erkennt höchstens, dass man einen besseren oder schlechteren, einen längeren oder kürzeren schreiben kann, aber nicht einen andern. Er ist eben einem Diktat unterworfen und kann sich nicht auf einen Standpunkt hinausbegeben, von wo aus er seinen Weg bestimmt. Es ist also grundfalsch zu meinen, der Schüler wisse nicht, was ein Aufsatz sei, wenn er nur auf seine Stimme hört. Er ist der Überzeugung, dass er automatisch das Richtige tut und sein Aufsatz gar nicht wesentlich anders aussehen könnte.

Dieses Verhaftetsein im eigenen Leitbild macht sich während aller neun Schuljahre bemerkbar, es wirkt sogar weit darüber hinaus. Schon kurz nach den Anfängen im Sprachunterricht bildet sich beim Schüler ein vages Etwas aus, das ihn in der Richtigkeit, wie er die Sache anpackt, bestärkt. Er hat schon früh, vielleicht im zweiten oder dritten Schuljahr, ein erstes sich schwach abzeichnendes Leitbild, wie man Geschichten schreiben muss und folglich auch Aufsätze abfasst. Dazu tragen die Lesestücke und Erzählungen, die er zu hören bekommt, nicht wenig bei. Sie vermitteln ein Gefühl für Chronologie und Handlungseinheiten, also wesentliche Bausteine für das Niederschreiben einer fortschreitenden Erzählung. Dieses Leitbild entwickelt sich nun fortwährend und gewinnt an Kraft und Sicherheit. Aber nie, während der ganzen Schulzeit nie, erwächst aus diesem Leitbild eine klare eindeutige Konzeption, die in ein planvolles, überlegtes, absichtliches und vom Verstand gelenktes Schreiben überführt. Der Aufsatz bleibt auf allen Schulstufen ein *Zufallsprodukt*. Es bleibt der reifen Jugendzeit vorbehalten, diese Gegebenheiten zu ändern.

Darum ist für uns Lehrer, die wir die Schüler bis zum 9. Schuljahr betreuen, die Erkenntnis wichtig, dass wir *mit Aufsatzkategorien, die wir als abstrakte, von jeglichem Erlebenshintergrund losgelöste Schemen an die Schüler herantragen, ins Leere stossen.*

Meistens ist der Lehrer klug genug und verzichtet auf theoretische Anleitung, versucht es aber dann mit List, den Schüler durch die Themastellung in eine bestimmte Richtung zu drängen. In einem solchen Fall erfahren wir, dass der Schüler abirrt und am Thema vorbeiredet. Er nimmt das Thema zum Anlass, um etwas ganz anderes zu schreiben. Und stellt man ihn zur Rede, ist er sich nicht einmal bewusst, dass der Kopf nicht unter den Hut passt. Hier ist das geschehen, was geschieht, wenn ich mit festen Erwartungen und vorgefassten Meinungen an das Kind herantrete. Ich bekomme nicht das zu hören, was einer Stellungnahme oder sinngemässen Behandlung entspricht. Das Kind springt ab und schreibt über Dinge, die



48

in seiner Welt in irgendeinem Verhältnis zum Thema stehen, ohne uns aber die Beziehung klar sehen zu lassen. – Man schickt den Schüler auf Forellenfang aus, aber statt Forellen bringt er Egli heim. Vielleicht bringt er auch eine Hyazinthe anstatt Brot und Pfennige, wie in Kellers «Taugenichts» steht. Hier bestätigt sich das Sprichwort nun einmal nicht durchwegs: «Wie man in den Wald schreit, so tönt es zurück.» Das erwartete Echo bleibt aus, und statt hohoo widerhallt es trallala. Der Aufsatzlehrer begeht einen groben Fehler, wenn er seinen Unterricht auf *Echoaufsätze* aufbaut und die Güte der Arbeiten daran misst, wie nahe beim Thema oder wie weit vom Thema das Geäusserte liegt.

Eigentlich sind diese einleitenden Feststellungen enttäuschend. Soll es denn wirklich nicht möglich sein, dem Schüler auf unserer Stufe die Kunst des Aufsatzschreibens beizubringen? Da haben wir auf der einen Seite den Schüler, zu dessen sprachformenden Kräften wir keinen Zugang haben, weil er einem selbstgefundenen Gesetz folgt, und auf der andern Seite den Lehrer, der Forderungen an den Schüler heranträgt, aber sie nicht verwirklichen kann, weil sie unverstanden bleiben.

Es wird mir sicher jeder Leser beipflichten, wenn ich behaupte, dass es etwas vom Schwierigsten ist, im Sprachunterricht die beiden Welten einander näherzubringen und sie im rechten Mass aufeinander abzustimmen. Und die Schwierigkeit wird noch dadurch schwieriger, weil nicht eine Welt dabei untergehen soll. Der Schüler soll sich nicht aufgeben, und der Lehrer darf nicht zurückstehen. Auch gibt es bei dieser Annäherung keinen gutschweizerischen Kompromiss, indem jede Forderung auf die Hälfte herabgesetzt wird. Es müssten sich beide Gegebenheiten in einer höheren Einheit zusammenfinden. Aber eben, das bleibt Wunschtraum. Im Schulalter ist es unmöglich, diese Einheit herbeizuführen, weil es an Reife und sprachlichem Können fehlt.

Das heisst noch lange nicht, dass wir kapitulieren müssen. Wir haben es ja nicht wie Sportler, deren einziges Ziel das Ziel ist, wir dürfen uns mit Teilzielen zufriedengeben und müssen es auch. *Die Schule ist im Sprachlichen eine Startstrecke* und nicht eine Endspurtstrecke. – Welches nun der Weg sein kann, die Kluft zu überbrücken, sei jetzt dargelegt. Ich habe soeben den sogenannten Echoaufsatz erwähnt und verweile noch bei ihm. Das Wort steht in keinem Aufsatzbuch. Es bezeichnet das Geschriebene als Antwort auf ein gestelltes Thema. In der Fachliteratur heisst diese Art schriftlicher Äusserung der *freie Aufsatz*. Die Bezeichnung ist eigentlich unzutreffend, denn der Schüler ist ja bei weitem nicht frei; der Lehrer erwartet von ihm strikte Einhaltung der Richtung, die das Thema anzeigt. Alle niedergelegten Gedanken müssen sich um das Problem lagern, das im Thema enthalten ist. Natürlich kommt es auch auf die Formulierung des Themas an, und damit kann manches hervorgehoben oder zurückgestellt, eingeengt oder erweitert werden. Es ist nicht einerlei, ob ich formuliere: – Krankheit – oder – Als ich einmal krank war – oder – Krank im Bett – oder – Krankenbesuche – Ich sehnte mich danach, wieder gesund zu sein – oder – Hohes Fieber –. Jedes Thema verlagert die Gedanken in einen andern Sektor, verschiebt das Gewicht, schränkt ein oder lässt Spielraum,



19 DS 441

verlangt von sich selber zu schreiben oder lässt zu, mehr über andere zu schreiben. – Aber eines ist gewiss: Jedes Thema als *Einzelthema* genommen steckt nähere oder weitere Grenzpfähle. Es engt zu stark ein und unterbindet die Fabulierfreude. Ein Einzelthema überfordert in einem gewissen Sinn den jungen Aufsatzschreiber. – Ich würde anraten, im Unterricht auf der Mittelstufe nicht zu sehr auf Einzelthemen abzustellen, sondern den Rahmenthemen den Vorzug zu geben. Das Einzelthema macht den Schüler kopfscheu oder verwegen. Entweder klammert er sich ans Thema und tritt an Ort, oder er sprengt die Fesseln und lässt den Gedanken freien Lauf, unbekümmert, ob das Gesagte noch zum Thema passt oder nicht. Der zweite Fall tritt häufiger ein. Es fällt einem Schüler äusserst schwer zu erfühlen, was ein Thema erträgt und welche Beschränkung er sich auferlegen muss.

Der zweite Grund, weshalb das Einzelthema nicht die Regel sein sollte, ist psychologischer Art. Mancher Lehrer glaubt, er habe mit dem Einzelthema das Mittel in der Hand, den Schüler dazu zu bringen, die Gedanken besser zu zügeln und zu vertiefen. Er hofft, dass mit der Begrenzung in der Breite der Aufsatz an gedanklicher Tiefe gewinnt. Aber er gibt sich einer Täuschung hin.

Im Gegensatz zu späteren Jahren vermag das Kind in diesem Alter weder durch Selbstschau und Selbstbesinnung noch durch Reflexion in tiefere Erlebnisschichten vorzudringen und sie auszuloten. Seine Gefühle sind noch schnellebig und kurzlebig und finden keinen starken Widerhall im Bewusstsein. Auch lebt es in andern Zeitdimensionen. So ernst es seine Erlebnisse im Augenblick nimmt, so rasch geht es über sie hinweg. Sie setzen sich ab, aber sie graben sich nicht ein. Sogar die Pubertät mit ihrer Wendung nach innen ändert das Bild nicht grundlegend. Und da die meisten freien Aufsätze doch ins Erlebnishafte einmünden, führen sie zu einer langweiligen Aufzählung, zu einer Gedankendürre.

*Das Rahmenthema* wird dem Schüler eher gerecht. Eines meiner Rahmenthemen auf dieser Stufe handelte vom Telephon. Als mögliche Teilthemen schrieb ich an die Tafel: Wie praktisch ist das Telephon / Wie lästig ist das Telephon / Das unentbehrliche Telephon / Hallo, wer ist am Telephon? / Ich lerne telephonieren / Das Telephon wird eingerichtet / Dazu dient das Telephon nicht / Ich erwarte einen Telephonanruf / Ein abgehorchtes Telephongespräch / Eine falsche Telephonnummer / – Manchmal helfen mir die Schüler die Liste ergänzen. Ihre Beiträge sind mir sehr oft willkommen. – Damit will ich die vielen schlummernden Erlebnisse in Erinnerung rufen. Die Themen beschwören in ihrer Gesamtheit eine ganze Welt herauf, in der sich bald das Bekannte und Zugängliche plastisch heraushebt. Gut gewählt ist halb geschrieben. – *Je breiter die Themenbasis, desto versprechender der Aufsatz.* Ein Schüler der Mittelstufe ist nun einmal nicht fähig, einen Gedanken auszubeineln oder ihn von verschiedenen Seiten her zu beleuchten; er kann nicht philosophieren und ausdeuten. Er hält sich an *Ereignisse, Geschehenes, Gehörtes, Stoffliches.* Fast ist man geneigt zu sagen: er bleibt an der Oberfläche. Doch darf dieser Ausdruck nicht als moralisches Werturteil gelten. Er besagt nur, dass der Jugendliche bei seiner Darstellung



20 I

im *Vordergründigen* stehenbleibt. Der Schüler muss Spielraum haben. Man muss ihn an einen See führen, damit er eine Giesskanne voll Wasser nach Hause bringt.

Sie werden wahrscheinlich jetzt einwenden, ich sehe Probleme, wo keine vorhanden seien, denn man könne ja ein Einzelthema so abfassen, dass es alle Rahmenthemen in sich schliesse. So könnte ich doch das Sammelthema stellen: – Krank – oder – Das Telephon –. Stimmt, diese Themen entgrenzen, sie geben den Blick frei auf einen riesigen Ozean. Aber die Reaktion des Schülers auf ein solches Thema ist negativ, nicht weil er glaubt, im Uferlosen zu ertrinken, sondern weil für ihn ein alleinstehendes Wort ein in der Luft hängendes leeres Hülsenwort ist. Es ist ein Wort ohne Aufhänger. Dazu bringt ihn die grosse Freiheit nur in Verlegenheit. Es gibt ihm keinen Anfang und kein Ende. Er findet keinen Faden, an dem er sich halten könnte. Der Schüler bedarf aber einer Hilfe, und zwar einer, die ihm rasch anzeigt, wie sich die Gedanken ausbreiten lassen. Sein Leitbild ist in dieser Zeit stark geprägt von der Überzeugung, dass er Schritt für Schritt vorwärtsgehen muss. Themen wie «Krankheit» / «Angst» / «Nacht» / «Wolken» sind stehende Gewässer. Sie lassen den Schreiber im Stich. Selbstverständlich muss der Lehrer schon bei der Formulierung anfangen und sich Rechenschaft ablegen, welche Art der Themenstellung zum fortschreitenden Erzählen hinführt. Es gibt eben *statische Formulierungen und dynamische*. Was mich anbelangt, finde ich zum Beispiel im Wörtchen «als» eine solch dienliche Erzählhilfe. Bei Peter Rosegger habe ich zuerst entdeckt, dass er dieses Wörtchen auffällig häufig im Titel verwendet. (Als ich das erstemal auf dem Dampfwagen sass / Als ich zur Drachenbinderin ritt- / Als wir zur Schulprüfung geführt wurden / und viele mehr.) Das «als» ist ein Wörtchen, das dem Schüler nahelegt, mit seinem Aufsatz an einem ganz bestimmten Zeitpunkt einzusetzen. Meistens hakt dieses «als» sofort an irgendeiner Stelle ein, und der Schüler geht mit der Gewissheit an die Arbeit, dass sich aus dem Thema etwas machen lässt.

Ein zweiter Einwand könnte vielleicht gegen das Rahmenthema vorgebracht werden, nämlich der, es verleite zum Schwadronieren und die Aufsätze entstünden wie Scherenschnitte, bei denen der Schüler zum voraus nicht gewusst habe, welche Bilder sich entfalten. Es ist möglich, dass die einzelnen Abschnitte lose zusammenhängen. Vor der Geschwätzigkeit fürchte ich mich nicht so sehr. Vielleicht zeigt sich sogar nachträglich, dass der Aufsatz noch das Rahmenthema sprengt. Kann man nicht im Notfall auf den Titel verzichten? Es ist der Arbeit zum Schaden, wenn man mit dem Titel Druck ausübt. Max Frisch hat mir einmal gesagt: «Warum mein Roman ‚Stiller' heisst, möchten Sie wissen? Das kann ich Ihnen nicht sagen. Dass er einen tieferen Sinn haben soll, ist mir nicht bewusst. Ich hätte den Roman ebensogut Opus 1 oder X betiteln können.» – Das Titelsetzen ist eine eigene Kunst, aber der Titel ist doch im Grunde nur Beiwerk. Es ist mir viel lieber, der Schüler setze einen schlechten Titel über einen guten Aufsatz als umgekehrt. Ich habe die Abirrungen und Abschweifungen noch nie als Entgleisungen hingestellt, wenn im Aufsatz der Spurennachweis erbracht ist.



21

Ich finde es lächerlich, wenn man aus der Übereinstimmung von Titel und Aufsatz ein wichtiges Kriterium der Bewertung macht. Ein zu früh gesetzter Titel kann lähmen. Und wollte man ganz streng urteilen, muss eingestanden werden, dass überhaupt nie ein Titel zum Aufsatz passt, er kann noch so treffend sein.

Sie sehen, wie ich mit viel Ausdauer das Rahmenthema verfechte. Ich folge hierin keinem Methodiklehrbuch, sondern nur meinen Erfahrungen. – Das Rahmenthema lässt noch ein anderes wichtiges Argument ins Feld führen. Mit der grossen Bewegungsfreiheit fördert es auch den *Schreibfluss*. Beim Einzelthema meint der Schüler überall anzustossen und stockt. Seine Sprache wird unzusammenhängend und verkrampft. Das Rahmenthema hebt weitgehend dieses hemmende Moment auf. Der sprachliche Schwung erlahmt beim Kind, wenn die Gedanken zu sehr in die Enge getrieben werden.

Kurzsichtige Lehrer schreiben Erfolg oder Misserfolg nur der *Stoffwahl* zu. Ich bin mit ihnen einverstanden, dass davon sehr vieles abhängt, aber nicht alles. Der Anteil des rein Sprachlichen ist nicht zu vergessen. Wenn der Schüler steckenbleibt, ist sehr oft sein Sprachvermögen schuld, da es nicht immer ausreicht, um den Gedanken in eine Aussage zu kleiden. Die Sprache macht in diesem Alter dem Schüler schwer zu schaffen. Noch ist er mit der Kunst der Abstufung und Nüancierung, mit dem einkreisenden und entwickelnden Verfahren nicht vertraut; der Wortschatz ist sehr einseitig vom Konkreten her bestimmt; die Satzbildung ist starr; auch ist er nicht fähig, Verschiebungen der Akzente durch Umstellung im Satzbau vorzunehmen. Er verharrt noch in einem sturen Schematismus. Eine Hebung auf eine höhere Sprachstufe kann nicht von einem Tag auf den andern erzwungen werden, und so bleibt dem Lehrer nichts anderes übrig, als Rücksicht zu nehmen und die Forderungen den Gegebenheiten anzupassen. *Das Rahmenthema ist weniger ein Mittel, um sprachliche Fortschritte zu erzielen, es ist vielmehr eine vorbeugende Massnahme, um dem Kind nicht die sprachlichen Möglichkeiten zu verbauen.* Soviel über das Rahmenthema. Nach meiner Auffassung sind mit ihm die besten Voraussetzungen gegeben für einen erspriesslichen Aufsatzunterricht. Haben wir uns für einen freien Aufsatz entschlossen, wird der Neuntklässler nicht weniger froh sein als der Fünftklässler, wenn ihm die Arbeit in dieser Weise erleichtert wird. Dass das Rahmenthema Verwirrung stiftet, ist nicht zu befürchten, denn es will ja nicht eine Liste aufstellen, in der alles und jedes berücksichtigt werden soll. Im *Auslese-verfahren* verarbeitet der Schüler nur das, was mit seinem Leben und Erleben in Beziehung steht.

Selbstverständlich ist der freie Aufsatz mit dem Rahmenthema nicht die Grundform und für den Anfang bestimmt. Er verlangt schon ein gut Teil Schöpfergeist und sprachliche Wendigkeit. Für die Einführung in das Aufsatzschreiben taugt er nicht. Er ist viel zu anspruchsvoll.

Womit beginnen wir denn? Wenn der Lehrer im 4. Schuljahr mit systematischem Aufsatzunterricht einsetzt, muss er sich die Kenntnisse zunutze machen, die der Schüler mitbringt. Ich habe vom Leitbild und von dessen Merkmalen gesprochen. Dieses wird von der Vorstellung genährt,

dass jedes Erzählen, Berichten und Schreiben ein *treppenartiges Weiterschreiten* ist vom Anfang zum Ende. Es fehlt diesem Leitbild das Ruhende, es fehlt das Besinnliche in einem gewissen Sinn. Es treibt vorwärts von einer Station zur nächsten. Hier macht sich der Einfluss des Märchens geltend und der vielen andern Geschichten, deren Handlungsablauf kein Verweilen duldet. – Da knüpft der Lehrer an. Er wird sich aber hüten, die ersten Aufsätze der freien Gestaltung zu überlassen. Das Leitbild schlummert noch zu tief im Unterbewusstsein, als dass es schon in selbstgewählten Darstellungen und persönlichen Zeugnissen Form annehmen könnte. Der Lehrer muss dem Leitbild zuerst grössere Bestimmtheit zu geben versuchen. Das gelingt ihm, wenn er dem Schüler geeignete Unterlageblätter gibt, die *eine Geschichte in Bildern* darstellen. Solche Bildergeschichten, die ein *Geschehen in verschiedenen Stationen* festhalten, sind gleichsam Aufsätze mit einer Unbekannten, um mich algebraisch auszudrücken. Sie liefern den Stoff, es gilt nur mehr, das Sprachliche zu bewältigen. Wichtig ist bloss, dass die Blätter Personen darstellen, die redend und handelnd auftreten, und dass sich eine Episode fortschreitend abwickelt. – Das Vorgehen ist sehr einfach: zuerst wird man wohl die Geschichte berndeutsch erzählen lassen zur Kontrolle, ob das Kind alles verstanden hat. Nachher geht man zum hochdeutschen Erzählen über. Die ersten Versuche werden ein mageres Ergebnis zeitigen. Der Schüler berichtet nur davon, was geschieht. Seine Personen handeln wie von einem blinden Eifer getrieben und entledigen sich in sturem Tatendrang ihrer Aufgabe. Nach zehn Sätzen ist die Geschichte zu Ende. Ergebnis: ein Aufsatzskelett. Macht nichts, beim wiederholten Erzählen sieht die Sache schon anders aus. Der Lehrer macht darauf aufmerksam, dass die Personen nicht taubstumm sind, sondern etwas zueinander sagen, Fragen stellen, Antworten geben, Befehle erteilen, Wünsche äussern usw. Er veranlasst, das *Gespräch* in die Erzählung einzubeziehen.

In einer dritten mündlichen Wiedergabe wird man noch das vor dem Gespräch Liegende berücksichtigen: die *Überlegungen, Einfälle, Pläne* usw., also das, was Anlass zum Handeln gibt. Damit hat die Erzählung schon einen *dreigliedrigen Aufbau*, bei dem eben das *Denken, das Sprechen und das Handeln* vereinigt sind. Nach dieser mündlichen Erarbeitung verlangen wir nun die schriftliche Wiedergabe der Geschichte.

Ungefähr nach 12 bis 15 solcher Bildergeschichtenaufsätze ist der Viertklässler reif für den freien Aufsatz. Er hat nun erfahren, was die Erzählung gehaltvoll und lebendig macht, und ist sicher geworden in der Anwendung der Schreibtechnik. Das Leitbild hat an Klarheit gewonnen. Allerdings ist es jetzt sehr einseitig ausgebildet. Aber der Schüler bedarf dieser strengen Lenkung im Anfang. Er muss zuerst ein Handwerker werden, sonst findet er später den Weg nicht zum freien Gestalten, das sich nur äusserst langsam anbahnt. Zudem wird er ja bei dieser gebundenen Aufsatzart mit den wichtigsten Elementen vertraut. Das Denken, das Sprechen und das Tun seiner Personen sind und bleiben ja die wesentlichen Bestandteile im Aufsatzschreiben. – Die Bildergeschichte kann in ihrer Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sie zwingt den Schüler, gut und genau

zu beobachten, die richtigen Bezeichnungen zu suchen und anzuwenden, Schritt für Schritt vorwärtszugehen, die einzelnen Handlungsabschnitte nach ihrer Bedeutung abzustufen und sie miteinander in Einklang zu bringen. Auch weckt sie das Bestreben, mit einer kurzen Einleitung und einem ebensokurzen Ausgang ein abgerundetes Ganzes zu vollbringen. Der Bilderaufsatz führt keineswegs in eine Sackgasse, wie man vermuten könnte. Das Leitbild, das durch ihn verstärkt wird, bleibt nicht an einer einmaligen Geschichte kleben, es ist übertragbar, und in der Übertragung auf einen freien Aufsatz kann es die gleich guten Dienste leisten. Der freie Aufsatz kann direkt an den Bilderaufsatz anschliessen. Freilich muss das gewählte Thema eine ähnliche Behandlung zulassen und auf ein Erlebnis ausgerichtet sein. Ein *Erlebnisaufsatz ist dann nichts anderes als eine Bildergeschichte, nur sind die Bilder nicht gezeichnet.*

Ich habe die Feststellung gemacht, dass die meisten Lehrer viel zu früh vom Bilderaufsatz abgehen. Das wird ihnen nicht zum Lohn. Der freie Aufsatz im 4. Schuljahr ist eine Frühgeburt. Wer nicht den richtigen Zeitpunkt abwartet, wird bald die Schwächen wahrnehmen.

Wie steht's nun aber mit dem gebundenen Aufsatz in Form einer *Nacherzählung?* Kommt er nicht an erster Stelle? Nach meiner Ansicht: nein! Die Nacherzählung ist zu sehr abhängig von der Gedächtnisleistung und bringt damit für den Anfang eine zusätzliche Belastung; auch fordert sie vom Schüler meist zu viel Selbständigkeit in der Formulierung. Die Erzählungen sind ja selten in allen Teilen auf das jugendliche Verständnis zugeschnitten, und dann geschieht, was nicht eintreten sollte: der Schüler klammert sich an die gehörten Wendungen, besonders wenn ihm der Sinn entgleiten will, und es macht ihn missmutig, wenn sein Ausdrucksvermögen hinter dem Gehörten zurückbleibt. Der sprachliche Abstand zur Vorlage wird ihm rasch bewusst und lähmt ihn. Ich finde die Nacherzählung, insofern der Text überarbeitet und dem Verständnis angepasst ist, wohl wertvoll, aber zu häufig sollte man davon nicht Gebrauch machen.

So aufgebaut, sind vom Aufsatzunterricht sicher rasche Fortschritte zu erwarten. Mit der *Reihenfolge: Bilderaufsatz und gelegentliche Nacherzählungen, freier Aufsatz als Darstellung eines abgrenzbaren Erlebnisses und freier Aufsatz mit Rahmenthema* hält sich der Lehrer an eine methodische Richtlinie, wie sie das geistige Wachstum des Kindes in diesem Alter anzeigt.

*

Bis jetzt hat uns hauptsächlich beschäftigt, wonach sich die sprachlichen Erziehungsgrundsätze richten müssen. Nun wenden wir uns der Frage zu, ob auch der Schüler dazu geführt werden kann, gewisse *absolute Forderungen* zu erfüllen, die von der Materie her gegeben sind. Sicher, sonst bleibt die Erziehung stecken. Der Lehrer darf nicht nur auf die jeweilige Sprachsituation abstellen und es damit bewenden lassen, er hat die Aufgabe, höhere Kenntnisse zu vermitteln und das Kind weiterzubilden.

Für den Lehrer ist der Aufsatz nicht nur *kindliche Äusserung*, sondern auch *Lehrgegenstand* mit höheren Zielen. Ich habe zu Beginn für den Aufsatz das Wort «Zufallsprodukt» gebraucht. Damit habe ich weder eine Beleidi-

gung noch eine Geringschätzung aussprechen wollen. Es sollte nur die Art und Weise bezeichnen, wie beim Kind ein Aufsatz zustande kommt und welch buntes Gemisch sprachlicher Ausdrucksformen darin Platz findet. Bei glücklichen Umständen kann dieses Zufallsprodukt recht einheitlich wirken und sogar stilistische Eigenprägung besitzen. – Aber allmählich muss der Schüler zur Erkenntnis geführt werden, dass sich je nach Aufgabe und Absicht die Sprache ändert, und er muss in den Stand gesetzt werden, diese wandelbare Sprache auch richtig zu gebrauchen.

Der Lehrer wird bemüht sein, seinem Schüler das *Wesen des Berichts, der Beschreibung, Erzählung, Schilderung und Betrachtung* nahezubringen, alles Formen, die einen besonderen Schnitt und eine besondere sprachliche Ausstattung und Farbe aufweisen. Das Problem des *Gattungsstils* taucht plötzlich auf, und es verlangt in begrenztem Mass schon vom Fünftklässler, dass er bestimmte grobe Unterscheidungen machen kann. – Wie soll nun der Lehrer vorgehen? Soll er den Begriff erläutern und nachher einen Aufsatz darüber stülpen lassen? Das käme schief heraus. Kein Aufsatz darf von einer abstrakten Forderung ausgehen. *Jeder verheissungsvolle Weg führt über eine konkrete Situation, in die man den Schüler hineinversetzt.* Erst wenn er sich darin zurechtfindet und sie sprachlich meistert, ist er zugänglich für theoretische Schlussfolgerungen. Es gilt demnach der Grundsatz: Was nicht vorher praktiziert ist, kann nicht theoretisch erörtert werden. So heisst es also mit Begriffserklärungen warten, bis der Schüler merkt, dass er einen Brief nicht gleich abfasst wie einen Beobachtungsaufsatz. Die Klassifikation ist immer das Letzte. Nun ist aber Vorsicht geboten bei diesen Unterscheidungen. Reine Gattungsaufsätze gibt es überhaupt nicht. Im Brief zum Beispiel können sich Erzählung, Schilderung, Bericht, Beschreibung und Betrachtung zusammenfinden, ohne dass sich die einzelnenTeile deutlich voneinander abheben. Sie bilden ein Verwobenes und vertragen sich gut miteinander. Die Beschreibung kann Erlebnis, Bericht und Erzählung in sich aufnehmen und trotzdem als Beschreibung überzeugen. Wo wir hinsehen, verflechten sich diese Gattungen zu *Kombinationsformen.* Darum wird der Lehrer darauf verzichten müssen, reine Gattungsformen herausarbeiten zu wollen. Solche Versuche sind zum Scheitern verurteilt. Sie führen bloss zur Verkrampfung in Geist und Sprache. Damit die Theorie nicht eine Barrikade errichtet, sucht sich der Lehrer Aufgaben aus, aus denen selber ersichtlich wird, welche Sprache taugt und welche nicht. Diese Aufgaben müssen zweckgebunden sein und in der Wirklichkeit ihre Entsprechung haben. Beispiel: der Lehrer will die Klasse mit der Kunst der *Beschreibung* bekannt machen. Ohne Mühe findet er einen Gegenstand, der sich zu einer Beschreibung eignet: Spielzeuge, Zier- und Gebrauchsgegenstände, Geräte, Werkzeuge, eine Bleistiftspitzmaschine, ein Stiefelknecht usw. Nun legt er sich eine Situation zurecht, die eine umfassende Beschreibung erforderlich macht: Eine Bleistiftspitzmaschine ist angeschafft worden. Jeder muss eine Anleitung zum Gebrauch niederschrieben. Ein Gegenstand wird Fundgegenstand oder Diebsbeute, und der Schüler muss nun möglichst genaue Angaben zuhanden der Polizei machen. Damit erziehe ich den Schüler zum Schreiben, das im wörtlichen Sinn bei der Sache bleibt. Er wird sich auch

bald der angemessenen Sprache bedienen: er schreibt knapp – ohne Umschweife, sucht naheliegende Vergleiche und zeichnet mit einfachen Worten das Gesehene nach. Die Anweisungen, die der Lehrer gibt, beschränken sich auf einige Hinweise. An der Tafel steht vielleicht: Form, Grösse, Masse, Einzelteile, Material, Wert, Schmuck, Handhabung. In solcher Art kann ich dem Schüler das Wesentliche an einer Beschreibung nahebringen.

Doch man darf nicht enttäuscht sein, wenn selbst da, wo wir dem Schüler durch die Aufgabenstellung den Weg vorzeichnen, er ausweicht und seinem Leitbild folgend die Beschreibung in eine Erzählung umsetzt, etwa so, indem er sagt, wie er das Ding handhabt und was er dabei erfährt. Auch in einem solchen Fall sollte man nicht von Entgleisung sprechen. Diese Umsetzung ist schon ein Schritt weiter auf das Ziel zu.

*Die von einer natürlichen Situation losgelöste Beschreibung halte ich für eine unzeitgemässe Art auf der Mittelstufe.* Sie gehört auf die Oberstufe.

Gelegentlich übe ich bei den Beschreibungsaufsätzen eine Nachkontrolle aus, um die Angaben auf ihre Genauigkeit hin zu prüfen. Ich nehme eine Kreide zur Hand und trete zur Tafel. Dann erteile ich einem Schüler den Befehl, seine Beschreibung so langsam vorzulesen, dass ich alles zeichnerisch nachbilden kann. Nach und nach entsteht nun ein Gebilde, das mehr oder weniger dem Modell entspricht. Ich halte mich dabei genau an die Angaben und bringe keine Verbesserungen an. Ist ein Wirrwar von Linien und Flächen entstanden, soll's der Schüler als Aufforderung hinnehmen, seine Beschreibung schleunigst zu verbessern.

Die Beschreibung und mit ihr die Schilderung bringen insofern etwas Neues, indem sie dem hergebrachten Leitbild vom schrittweisen Vorgehen keinen Platz mehr einräumen. Der Schüler findet vor lauter Nebeneinander und Durcheinander kein Nacheinander und weiss nicht, was er voranstellen und hintansetzen soll. Er verliert die Steuerung. Verständlich, die Beschreibung ist offenes Land, wo eine Orientierung schwierig ist. Wenn der Lehrer diese Ratlosigkeit wahrnimmt, kommt er nicht darum herum, an einem konkreten Beispiel einen Weg aufzuzeigen. Handelt es sich bei der misslungenen Arbeit um eine Beschreibung eines Gegenstandes aus mehreren Einzelteilen, kann er vorgehen wie der Hersteller oder Monteur: er fügt die Teile in der richtigen Reihenfolge zusammen. Was der Monteur praktisch bewerkstelligt, kann der Schüler jetzt geistig nachvollziehen.

Damit ist die Schwierigkeit in der Bewältigung offener Aufsatzformen weitgehend überwunden und eine neue wichtige sprachliche Entdeckung gemacht. Diese erlaubt nun dem Schüler, von seinem schnurgeraden Kurs, den er immer einschlagen will, abzuschwenken und nach Gutdünken bei einer Sache zu verweilen. *Die Erzählung, in der das Denken, Sprechen und Handeln der Personen zum Ausdruck kommt, und die Beschreibung, in der die Sachen zur Geltung gebracht werden, sollten nach meiner Meinung die Hauptanliegen des Aufsatzlehrers sein.* Wo diese zwei sprachlichen Ausdrucksformen erprobt sind, ist ein wichtiges Fundament gelegt. – Die Weiterführung zu andern Formen begegnet nun keinen grossen Hindernissen mehr. In der Weiterentwicklung der Erzählung liegt der Bericht und die Abhandlung, die keine technischen Neuheiten mehr bringen, und in der Weiterentwicklung

der Beschreibung liegt die Schilderung und Betrachtung. Was in diesen Hauptzweigen wechselt, ist das Inhaltliche, das Technische bleibt sich gleich.

Allen Erstlingen und frühen Arbeiten wird das Schematische und Steife anhaften. Vieles wirkt erzwungen und unfrei. Das soll dem Schüler nicht zum Vorwurf gemacht werden. Die Spracherziehung fängt mit der Zucht und strengen Ordnung an. Es ist leichter, eine strenge Ordnung aufzuockern als in eine Unordnung Ordnung zu bringen.

*Der Aufsatz kann nicht als isolierter Unterrichtsgegenstand behandelt werden.* Er steht in Beziehung mit dem gesamtsprachlichen Unterricht. Jede sprachliche Aufgabe, sei es eine grammatikalische oder eine stilistische Übung, trägt zur Gestaltungs- und Ausdruckskunst bei. Der Lehrer darf sich nicht einbilden, dass seinen Schülern vorbildliche Aufsätze gelingen, wenn er nicht eine vielseitige und gründliche Sprachschulung betreibt. Der Aufsatz ist gleichsam die Zusammenfassung aller Sprachkräfte und damit Prüfstein der Ausdrucksfähigkeit schlechthin. – Darüber hinaus soll er ein Zeugnis kindlicher Erfahrung und Beschäftigung sein. In diesem Alter ist das Kind vom Wunsch beseelt, die Welt aussen und innen kennenzulernen und Einblick zu bekommen in das, was um es herum geschieht. Verstand, Herz und Gemüt nehmen an allem regen Anteil. Der Drang, es den Erwachsenen gleichzutun und die eigenen Kräfte zu messen, steigert sich zur Unternehmungslust. Es ist dieser Stufe eine Schaffensfreude und Werkfreude eigen, wie sie später in solcher Kraft nicht mehr vorhanden ist. Dieser Taten- und Mitteilungsdrang soll nicht durch einen Aufsatz gebremst oder unterbunden werden, der nur der Sprache genügen will. Das Kind will aus seinem Aufsatz ein persönliches Schriftstück machen, es will sich darin kundtun und ihm seine Geheimnisse anvertrauen.

## II Praktischer Teil:
## Aufbau des Aufsatzunterrichts mit Unterrichtsbeispielen

### *1. Der Bilderaufsatz*

Theorie allein taugt nichts. Von jedem Theoretiker erwartet man, dass er seine Ideen in Praxis umsetzen kann. Also fällt auch mir die Aufgabe zu, die gewonnenen Einsichten mit praktischen Beispielen zu belegen.

Ich habe im ersten Teil dargelegt, dass die Bildergeschichte an den Anfang des Aufsatzunterrichts gestellt werden soll, weil sie am geeignetsten sei, die Schreibkunst zu fördern. Sie kommt dem am nächsten, was das Kind unter Aufsatzschreiben versteht, da sie auf das hergebrachte Leitbild abstellt. Als hervortretendes Kennzeichen in diesem Leitbild habe ich den Willen des Kindes bezeichnet, alles in *fortschreitende Handlung* aufzulösen. Die Bildergeschichte ist ein Geschehen in Stationen und hat einen Anfang und ein Ende. Indessen eignet sich nicht jede Bildergeschichte als Unterlage für den Aufsatz. Wer Erfolg haben will, muss die Bilder auf ihre Eignung hin prüfen und eine sorgfältige Auswahl treffen.

Welche Maßstäbe wenden wir nun bei einer Beurteilung an? – Hier einige Ratschläge, die dienlich sein können:



348 85

a) *Das Lebensgebiet*

Muss die dargestellte Geschichte auf die Erfahrung des Kindes abstellen und seiner Welt entnommen sein? – Es ist von Vorteil, aber nicht Notwendigkeit. Vielleicht findet es sich eher zurecht, wenn es sich im Bild wiederfindet und sich mit einer Figur identifizieren kann oder wenn sich etwas wiederholt, was es selber erlebt hat. Die Bildergeschichte, die seiner Wirklichkeit entstammt, erleichtert besonders im Anfang die Arbeit. Aber viel wichtiger als die Gleichheit der äussern Ereignisse ist das Interesse des Kindes an den Vorgängen. Es muss sich an den Motiven, die zur Tat führen, entzünden und Absichten und Beweggründe durchschauen können. Ort und Zeit der Handlung sind dabei von untergeordneter Bedeutung. Auch die Wahrheit der Geschichte soll nicht ausschlaggebend sein. Wollte sich ein Künstler immer an die Wahrheit der Begebenheiten halten, bliebe vieles ungezeichnet. Jede Bildergeschichte lebt von einer gewissen Überspitzung, von drolligen Einfällen und phantasievollen Ausschmückungen. Ohne diese künstlerischen Zutaten wäre sie langweilig und fade.

Die Brauchbarkeit hängt natürlich stark von der künstlerischen Qualität ab. Wo lange Kommentare und «Spruchfahnen» nötig sind, fehlt meistens dem Bild die Ausdruckskraft. Die Bilder müssen *selbstredend* sein.

Die Erklärungen darunter sind vielfach ein Zeichen der Schwäche oder Verlegenheit. Der Sinn muss aus dem Bildgeschehen sprechen. Insbesondere sollten Gestik, Mimik und Haltung deutlich und klar anzeigen, was in der Absicht der Person liegt. Es kommt sehr darauf an, ob der Künstler das Typische im Ausdruck und im Verhalten herausstellen kann. Damit steht oder fällt das Bild.

b) *Der Bildzusammenhang*

Wie sollen die Bilder miteinander verknüpft sein? – Es ist wichtig, dass jedes Bild eine *neue Situation* wiedergibt und nicht nur eine leicht abgeänderte Zwischenstation festhält. Geeignete Bilderserien stehen weniger in einem filmischen Zusammenhang mit einzelnen Bewegungsphasen als in einem *Aktzusammenhang* mit neuen dramatischen Situationen. Die dadurch entstandenen Lücken im Handlungsablauf stiften keine Verwirrung beim Kind. Sie enthalten ja nur Übergänge, und diese sind leicht zu überbrücken. Wo sich der Künstler auf die Darstellung der Hauptereignisse beschränkt, darf er gewiss sein, dass die Schwerpunkte deutlicher hervortreten.

c) *Der Aufbau der Geschichte*

Das Aufbauprinzip muss die *Aufeinanderfolge* sein. Dabei ist aber darauf zu achten, dass die Handlung *einsträngig* ist. Sie darf sich nicht verzweigen oder verfächern. Die Personen, die an der Geschichte teilnehmen, müssen die Handlung miteinander durchlaufen und gleichzeitig in die neue Situation eintreten. Es ist besonders am Anfang zu vermeiden, Bilder zu behandeln, in denen sich der Haupthandlungsstrang in Nebenhandlungen auflöst und die Figuren ihre eigenen Wege gehen. Solche Aufbauformen sind zu kompliziert für eine schriftliche Wiedergabe. Sie verlangen, dass der Schüler die Erzählung auf verschiedenen Ebenen weiterführt. Ein einzelner Handlungsablauf bringt noch Schwierigkeiten genug. Da gilt einmal, die



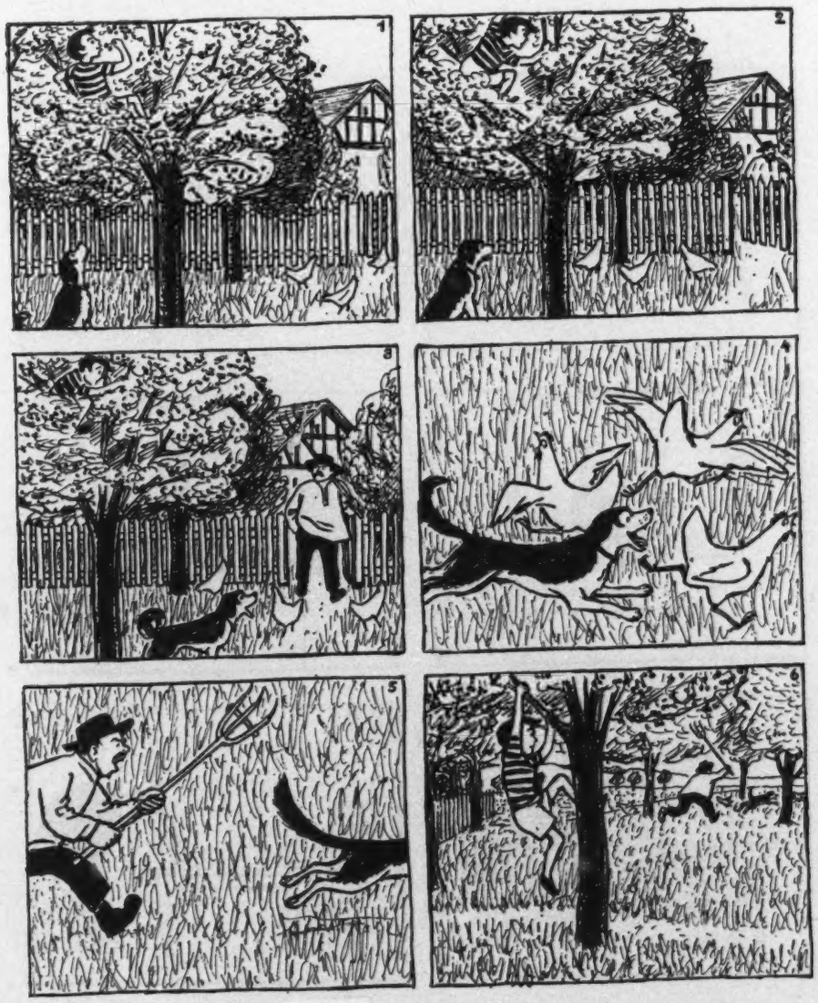
28 PS

markanten *Wendepunkte* deutlich zur Geltung bringen, ferner muss die Begebenheit durch das *Gespräch* verlebendigt werden; und schliesslich müssen die ungezeichneten *Zwischenstationen* überbrückt werden, damit die Kontinuierlichkeit gewahrt bleibt. Es muss eine *Gruppierung der Haupt- und Nebensachen* vorgenommen werden. Der Schüler darf sich nicht in Einzelheiten verlieren, die nur Bilddekoration sind, und ihnen ein zu grosses Gewicht einräumen. Diese Ausgewogenheit zu verwirklichen, stellt schon Anforderungen genug.

*2. Der Bilderaufsatz im 4. Schuljahr*

Die Bildergeschichten für das 4. Schuljahr sollten in ihrer Anlage und Darstellung einfach sein. Der Bildinhalt muss sich auf das Allerwichtigste beschränken und nichts aufnehmen, was nicht schriftlich festgehalten werden soll.

Ich halte die Bildergeschichten von *H. U. Steger* (Graphiker in Maschwanden ZH), die in den fünfziger Jahren unter dem Titel «*Joggi und*



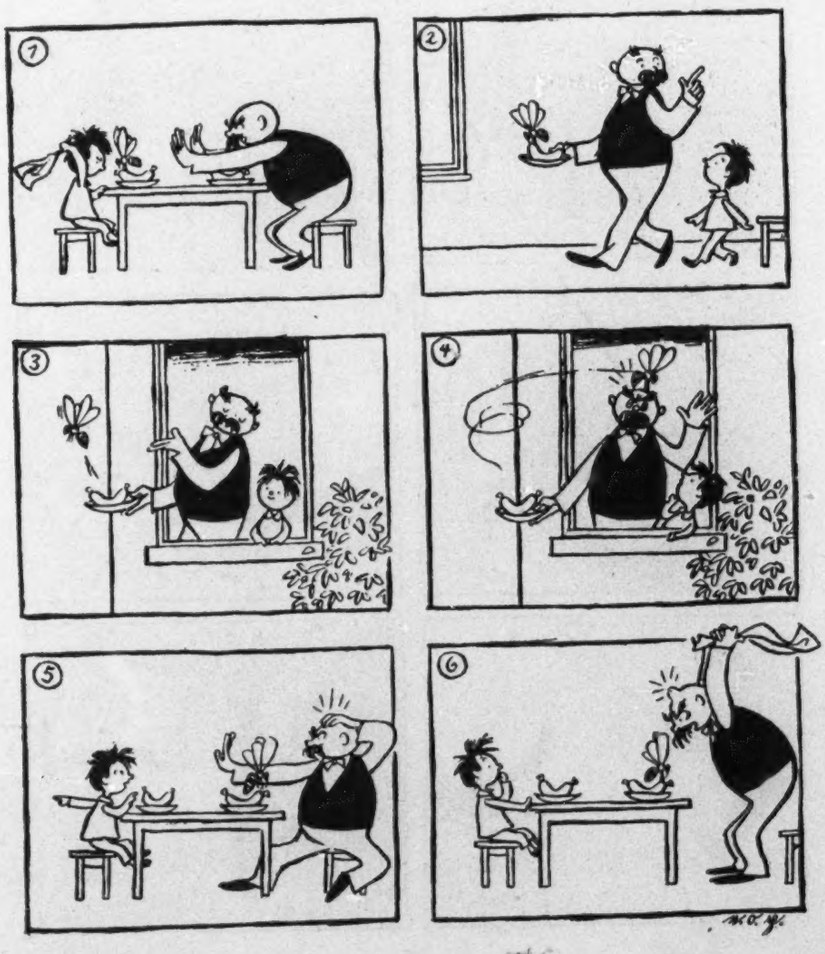
*Bless*» im «Schweizerspiegel» erschienen sind, als sehr geeignet für diese Stufe.

*Aufsatzanleitung zu «Der Kirschendieb»:*

1. Berndeutsch erzählen
2. Hochdeutsche Wörtersammlung zusammenstellen
3. Zwei- bis dreimal hochdeutsch erzählen
4. Niederschreiben
   Faustregel: wenigstens 3 Sätze pro Bild

*3. Der Bilderaufsatz im 5. und 6. Schuljahr*

Bei den Fünft- und Sechstklässlern gehe ich einen Schritt weiter. Ich wähle eine Bildergeschichte, die mehr einfängt als bloss aneinandergereihte Situationen. Die «Joggi-und-Bless»-Bilder sind ausgezeichnete Unterlagen für die Frühstufe. Sie wollen nicht mehr aussagen, als gezeichnet ist. Sie sind unterhaltsam, naheliegend und weisen Überraschungen und lustige Einfälle auf. Sie sind leicht zu überblicken. Das Gesamtgeschehen ist sofort






30

verständlich. Der Schwerpunkt liegt auf dem Ereignis. Es sind keine langen Überlegungen nötig, um zu verstehen, was im Bild steckt.

Ein Jahr später darf man aber etwas mehr erwarten und fordern. Ist der Viertklässler noch ein *Bildbetrachter*, so sind der Fünft- und Sechstklässler bereits *Bildkritiker*. Diese sehen alles genau an und wollen ihr Urteil abgeben. Sie nehmen in gewisser Hinsicht Stellung. Bildergeschichten, die diesen neuen Gegebenheiten entgegenkommen, sind die von *e. o. plauen* gezeichneten Serien: «*Vater und Sohn*» (3 Bände, Südverlag GmbH München / auszugsweise in: Ravensburger Taschenbücher, Nr. 20). Abgebildetes Beispiel: «Moral mit Wespen».

*4. Das Einzelbild*

Muss denn unbedingt eine Bildergeschichte als Unterlage verwendet werden? Kann man auf dieser Stufe nicht ebensogut ein Einzelbild heranziehen? Etwa «Unentschlossener Bursche», einen Holzschnitt von Fritz Buchser?

31 Bf.

Ich würde eher abraten. Bestimmt lässt sich sehr viel über das Bild aussagen, aber eine abgerundete, in sich geschlossene Beschreibung entsteht kaum. Man bringt mit dem Einzelbild zu früh Neues. Der Schüler kann wohl ein *Inventar* aufnehmen von den Dingen, die in der Dachkammer zu sehen sind; vielleicht gelingt ihm so etwas wie eine Personencharakterisierung. Aber alles bleibt ein *loses Nebeneinander*, eben ein Inventar-Aufsatz. Dann stellt sich ihm eine andere Schwierigkeit in den Weg: Es ist sehr fraglich, ob er die Verbindung zwischen innen und aussen herstellen kann. Findet er die geistige Mitte, die in der niedergeschlagenen Lebensstimmung zu suchen ist? Und merkt er, dass die Unordnung im Zimmer nur das eine unterstreichen soll, nämlich die Verzagtheit des Burschen? Kann er den Blick und die lässige Haltung deuten?

Intelligente Kinder werden manches im Gespräch zum Verständnis des Bildes beitragen können; aber im Aufsatzschreiben hapert es bei allen. Das Kind findet keine Haltepunkte. Es weiss nicht, wo einsetzen und wie gliedern. Handlung ist gleich Null, alles ist Ausdruck. Weil es nach seinem Leitbild alles in Handlung umsetzen möchte, hier aber nicht kann, scheitert es. Es ist ihm versperrt, das zu tun, was man vorher mühsam freigelegt hat, nämlich den Weg von Station zu Station zu gehen. Die reine Beschreibung oder Schilderung ist dieser Stufe nicht gemäss, weil sie eine *statische Aufsatzform* ist.

Ich würde vorschlagen, solche Einzelbilder als Unterlage für ein Unterichtsgespräch zu verwenden oder als Hilfsmittel für eine Aufsatzvorbereitung. Als schriftliche Übung wäre etwa folgendes möglich:

1. Aufgabe: Was sagt die Zimmervermieterin zum Burschen, wenn sie diese Unordnung sieht? Schreibe zehn Ermahnungen auf!
2. Aufgabe: Bist du Gedankenleser? Kannst du erraten, was dem Burschen jetzt durch den Kopf geht? Was plagt ihn?
3. Aufgabe: Mache Vorschläge, wie du die Dachkammer wohnlicher einrichten würdest!

Solche und andere einzelne Gesichtspunkte würde ich herausgreifen und zu losen Notizen zusammenstellen lassen. Sie werden nicht ohne Auswirkung auf den Aufsatz bleiben.

### *5. Das gestellte Thema*

Das gestellte Thema, sei es in der Form eines Einzelthemas oder in der Form eines Rahmenthemas, führt nur dann zum Erfolg, wenn es auf *Erlebtes* abstellt. Das Wort «Erlebnis» braucht nicht allzu eng aufgefasst zu werden. Erlebnis kann heissen: *Erfahrung oder Teilnahme*. Bei der Erfahrung ist das Kind selber mit dabei, bei der Teilnahme ist es als Zuschauer anwesend. Alle andern Themen schlagen fehl. Ich habe zwar oft beobachtet, wie Lehrer versucht haben, diesen engen Bereich zu vergrössern. So haben sie den Aufsatz interessanter gestalten wollen, indem sie den Schüler gezwungen haben, sich mit allerlei Fragen auseinanderzusetzen. Das entspricht einem Gewaltakt. Ich gebe zu, dass der Erlebnisaufsatz auf dieser Stufe sehr oft eine



32

Kette langweiliger Aufzählungen bleibt und gedanklich dürr ist. Vielmals macht es den Anschein, dass der Schreiber Gefühl und Verstand ausgeschaltet hat, aber diesen Mangel darf man dem Kind bei den ersten Versuchen nicht zu sehr ankreiden. Ich habe schon erwähnt, wie rasch das Kind über seine Erlebnisse hinweggeht. Es nimmt sie einfach hin, sie haben keine lange Nachwirkung und erzeugen schon gar nicht Problem- und Konfliktstoff. Das Erlebnis ist nicht so nachhaltig, dass es auf das Gewissen drückt oder ein Gedankenwälzen hervorruft. *Das Kind hat eine völlig unproblematische Einstellung zur Umwelt und zu sich selbst.* Die Auseinandersetzung mit und das besinnliche Verharren bei einer Sache sind ihm fremd.

Der Lehrer ist also auf der falschen Fährte, wenn er meint, das Kind lasse sich auf irgendwelche Weise an eine Diskussion heranführen. Aufsätze, in denen etwas kritisch beleuchtet wird, gehören auf die Oberstufe.

Der Schüler auf der Mittelstufe hat ein wichtiges Teilziel erreicht, wenn es ihm gelingt, von einem Erlebnis das *äussere Geschehen* sprachlich sauber einzukleiden. Demnach heisst es auch vorsichtig sein, wie ein Aufsatz beurteilt wird. Für die Arbeiten auf dieser Stufe sollte dann mehr die *stoffliche Fülle und Ausbreitung* ins Gewicht fallen. An einem praktischen Beispiel möchte ich nun darlegen, wie man mit dem Erlebnisaufsatz zu Rande kommt. Beispiel: «Reisen». Weshalb gerade dieses Thema herhalten muss, dürfte ersichtlich sein. Eine Reise ist reich an Erlebnissen, das heisst wenigstens an äussern Stationen. Sie lässt den Schülern grossen Spielraum und hat Anfang und Ende. Alle Erleichterungen sind geschaffen, so dass dieser Aufsatz eigentlich gelingen sollte. Und doch sind die Reiseaufsätze oft die trostlosesten Einöden, und der Lehrer stösst sich an dem seichten Geschreibsel. Ausgerechnet da scheint das Kind zu versagen, wo die besten Voraussetzungen herrschen.

Ist es wirklich ein Versagen? Vom Kind her gesehen, ist die ablehnende Haltung des Lehrers bei solchen Skelettaufsätzen nicht am Platz. Nach den Fähigkeiten beurteilt, müsste man diese aufzählende Form ohne Schmuck und Vertiefung als *Ausgangsstufe* bezeichnen und sie als einfache sprachliche Leistung anerkennen, auch wenn der Aufsatz hier eher einem Taxirapport gleicht. Darin wird in simpelster Form ein Geschehen aufgerollt. Schwache Schüler kommen oft kaum über diese unterste Stufe hinaus. Für sie müsste es den Schreibtod bedeuten, wenn der Lehrer für diese Ausdrucksform nur ein Grinsen übrig hat. Es ist jedoch eines zu sagen: Jedes Kind fällt automatisch in diesen Erzählstil, wenn der Lehrer von ihm einen Reisebericht verlangt, der sich über einen ganzen Tag oder über mehrere Tage erstreckt. Im Bestreben, nichts zu überspringen, rettet es sich dann zu Ortsangaben und zur Marschtabelle. Dabei ändert nichts, ob Autoreise oder Fussreise.

Will der Lehrer nun aber einen Fortschritt erzielen, muss er sich wie ein geschicktes *Sondiergerät* einschalten. Dabei gilt es zu beachten, dass die Erlebnisse des Kindes andere Quellen haben. Eigentliche Freude erlebt es an den zahlreichen *Begleitumständen*, von denen der Lehrer meistens nichts oder wenig weiss: Fussballspiel, Musikautomat, Znünihalt, Rauchen im Versteckten, Schützenfeste, Neckereien usw. Aber all das glaubt es verheimli-



33.

chen zu müssen, weil es ja nicht zur Reise gehört. Das zum Auflegen bestimmte Aufsatzheft darf nach seiner Meinung doch kein Geheimnis oder Sündenbekenntnis enthalten. Solche und andere Gründe spielen mit, wenn der Aufsatz nicht über die Schwelle des Aufzählens hinauskommt.

In der Erziehung zum besseren Aufsatz gilt es demnach, eine doppelte Schranke zu entfernen. Erstens müssen wir dem Kind zu verstehen geben, dass wir nicht nachträgerisch sind und empfindlich und ihm gleichsam *Diskretion zusichern*. Hat es die Gewissheit, dass es alles berichten darf und keine sorgfältige «Selektion» treffen muss, schreibt es gelöster und besser. Die zweite Empfehlung steuert dem Rapportaufsatz: Verlange keinen Reisebericht, der sich über zu viele Stunden erstreckt! Lenke den Aufsatz auf ganz bestimmte «einträgliche» Stationen und Erlebnisse hin! Dabei ist angezeigt – ganz im Sinn des Rahmenthemas –, eine Anzahl Teilthemen, die besonders erlebnisträchtig sein können, an die Tafel zu schreiben. Etwa folgende:

> Reisefieber / Reisevorbereitung / Besammlung / Platzwahl im Wagen / Unterhaltungsspiele auf der Reise / Mittagsrast / Appetit für zehn / Was mir am besten gefallen hat / Reisegeheimnisse / Kartengrüsse / Da ist ein Kiosk / Was der Lehrer auf der Reise nicht sah / Das wäre verboten gewesen / Entdeckungen auf dem Lagerplatz / Rückfahrt / Die Eltern wollen vieles wissen / usw.

Der Schüler kann nun frei auswählen und zusammenstellen. Ich lege keinerlei Beschränkung auf.

Ist die Reise gemeinsam unternommen worden, besteht auch die Möglichkeit, ein *Reisetagebüchlein* zu erstellen. Alle geeigneten Einzelthemen werden verteilt, und die ganze Klasse schreibt den Bericht, indem jeder Schüler einen Ausschnitt übernimmt. Der Reisebericht ist dann eine Gemeinschaftsarbeit. Meist lohnt sich eine derartige Aufteilung. Es entsteht nämlich dabei eine Wettbewerbsstimmung, und jeder bemüht sich, sein Erlebnis am besten und farbigsten wiederzugeben. Dabei haben wir die Gewähr, dass mit den selbstausgewählten Reisebildern nur Höhepunkte herausgepickt werden und langweilige Phasen von selbst wegfallen.

Meistens kann man jedoch dem Aufsatz nicht eine gemeinsam unternommene Reise zugrunde legen, wenn man nicht auf die Schulreise greifen will, abgesehen davon, dass der Schüler lieber von privaten Familienreisen und von Streifzügen unter Kameraden berichten möchte. In einem solchen Fall ist unser Einfluss begrenzt. Immerhin kann der Lehrer auch hier erwirken, dass der Schüler nicht in seinen Fahrplanstil zurückfällt. Auch da gilt es, an der Beschränkung festzuhalten, wie ich sie schon dargelegt habe: nicht die ganze Tour de Suisse, sondern nur eine Etappe.

Sehr oft gebe ich auch schreibtechnische Anweisungen, etwa die, dass jeder Ortswechsel nur mit einem einzigen Satz erwähnt werden darf. Ohne solche Vorschriften kommt man auf dieser Stufe nicht aus. Damit habe ich nicht selten eine Verbesserung erreicht, denn nun wurde Wichtiges hervorgehoben und Unwichtiges beiseite gelassen.



34

Auch beim Aufsatz geschehen die Wunder nicht von selbst. Man muss sich nicht scheuen, *aufsatztechnische Vorschriften* zu geben und die strikte Einhaltung zu verlangen, auch wenn solche Massnahmen Zwang auferlegen. Es ist ein falsches Meinen, damit werde die schöpferische Phantasie zu sehr eingeschnürt. Aufbautechnische Hinweise sind unbedingt notwendig. Und schliesslich ist der Aufsatz eine Art *Komposition*, und da fällt die Architektonik stark ins Gewicht und trägt zum Gelingen bei.

Natürlich ist es mit der Aufstellung schreibtechnischer Vorschriften nicht getan. Im Grunde ist damit nur eine äussere Massnahme zur Anwendung gekommen, die vorbeugend wirken soll. Die Vertiefung und Verinnerlichung im Aufsatz erheischt noch präzisere Anleitung und direktere Hilfe. Eine solche erblicke ich in dem Mittel, das ich als *Fragebogen* bezeichne. Dieses Mittel besteht darin, dem Kind einige feste Fragen vorzulegen, die auf das Ereignis im Aufsatz zugeschnitten sind. In bezug auf «Reisen» könnte dieser Fragebogen enthalten:

> Was hat dir auf der Reise besonders gefallen? / Was hat dich enttäuscht? / Wie hat sich das Wetter gehalten? / Verlief alles wie gewünscht? / Empfiehlst du die Reise? / Wo war der schönste Ausblickspunkt? / Was sah man hier? / Wie hast du den Lagerplatz ausgewählt? / Wie weit hast du die Umgebung erforscht? / Was hast du gesammelt? / Wer hat lustige Einfälle gehabt? / Welche interessanten Bekanntschaften hast du gemacht? / Wo war die Reise bequem, wo war sie mühsam? usw.

Ein solcher Fragebogen kann sich ausserordentlich günstig auswirken. Einmal hebt er gewisse Dinge hervor, die erzählenswert sind, anderseits spornt er den Schüler an und überbrückt das träge Ausbrüten. Sind diese Fragen nur im vorbereitenden Gespräch aufgeworfen worden, was auch denkbar wäre, haben sie lange nicht dieselbe Wirkung. Sie sollten an der Tafel stehen. Selbstverständlich ist auch dieser Fragebogen nicht vollumfänglich zu beantworten wie bei der Marktforschung. Er dient wie ein *Sondiergerät zum Auffinden wertvoller Erinnerungen*, und wo solche aufgespürt sind, soll er die Aufgabe deutlicher umreissen.

*Zusammenfassung im Sinn einer Empfehlung*

1. Wahl eines Themas, das auf Erlebtes abstellt.
2. Das Thema als Rahmenthema fassen.
3. Fragebogen ausarbeiten.
4. Aufsatztechnische Vorschriften aufstellen.

### *6. Die Beschreibung*

Die Beschreibung ist in den Aufsätzen der Mittelstufe nur in Ansätzen vorhanden. Meist begnügt sich der Schüler, mit einem einzigen Wort (Adjektiv) Grösse, Form oder Farbe eines Gegenstandes anzugeben. Nie aber verweilt er beim Gegenstand und hebt ihn mit einer umfassenden Beschreibung aus dem Geschehen heraus. Sogar dann nicht, wenn der Aufsatz auf eine reine Gegenstandsbeschreibung hin angelegt ist. *Gegenstände bleiben*

35 Hft.

*leblose Kulissen*. Der Schüler «weicht» in einem solchen Fall aus, indem er niederschreibt, was er mit dem Gegenstand unternommen oder erlebt hat. Er krempelt also den Beschreibungsaufsatz wieder in einen Erlebnisaufsatz um, worin handelnde Personen auftreten.

So stark wirkt das Leitbild vom schrittweisen Vorwärtsgehen nach, dass der Schüler nicht imstande ist, Teile in seinen Aufsatz einzubauen, die diesem Gesetz zuwiderlaufen. Dieser oft als «Schwäche» bezeichnete Handlungsdrang lässt sich mit keinem methodischen Kniff eindämmen. Hierin muss der Lehrer Geduld üben und warten, bis sich beim Schüler ein anderes Verhältnis zur Welt anbahnt und sein Gefühl bindungsfähiger wird; dann ist er auch empfänglicher für die statische Aufsatzform, wie sie die Beschreibung darstellt.

Indes sollte man nicht versäumen, bereits auf der Mittelstufe Vorbereitungen zu treffen, damit diese neue Dimension allmählich Gestalt annimmt. Die Erfahrung hat mich gelehrt, dass die Beschreibung getrennt vom Aufsatzunterricht als besondere Sprachaufgabe angepackt werden muss. (Das gilt übrigens für jedes neue Stilelement, das im Aufsatz seinen Niederschlag finden soll!)

Bei der Einführung in die Kunst der Beschreibung wähle ich einen *Gegenstand, mit dem gewisse Tätigkeiten verbunden sind*. Ziergegenstände, die bloss zur Schau gestellt werden, eignen sich nicht.

*Die Mausefalle*

(Gehäusefalle / Scherenfalle [Feld] / Klappfalle)
Kriterium bei der Auswahl:

a) Der Gegenstand muss *überschaubar* sein. Leicht soll man die einzelnen Teile und deren Zusammenhang erkennen.
b) Der Gegenstand soll einen einfachen *Mechanismus* aufweisen, so dass die Beschreibung Rückhalt hat in der Funktion und Handhabung, die sich immer gleichbleiben.
c) Jeder Gegenstand soll mit einem *Ereignis* in Verbindung gebracht werden können.

Die Mausefalle erfüllt alle diese Forderungen. Jeder Schüler wäre imstande, selbst eine solche zu verfertigen, und jeder kann mit ihr umgehen. Es ist hier nicht zu befürchten, dass der Schüler ein Wirrwarr von Angaben zu Papier bringt, weil die Tätigkeit mit der Falle Ordnung in die Beschreibung bringt. Der Weg der Beschreibung ist dadurch einigermassen vorgezeichnet.

Die Lösung der Aufgabe besteht nun darin:

a) Zeichnung der Falle an die Tafel
b) Beschriftung der verschiedenen Teile
c) Gespräch: Wie man die Falle stellt und wie sie funktioniert
d) Die Beschreibung (Thema: Eine Maus wird gefangen / Nicht: Wie eine Mausefalle aussieht)



36

Der reinen Beschreibung rücke ich nun schon näher, wenn ich eine andere Ausgangssituation wähle.

*Die Klapper/Rassel/Rätsche*

Der Schüler ist angeblich Erfinder dieses Lärminstruments. Er sucht nun eine Herstellerfirma und preist in einem Brief, der eine genaue Beschreibung enthält, seine Erfindung an. Voraus geht ein Gespräch, in dem festgehalten wird, über welche Punkte der Brief Auskunft gibt.

An der Tafel steht schliesslich das Stichwortschema:

a) Art der Erfindung (Lärminstrument)
b) Bestimmung
c) Material/Grösse/Form/Masse/Schmuck
d) Einzelteile
e) Zusammensetzung
f) Funktion des Mechanismus
g) Handhabung (Gebrauchsanweisung)

So lässt sich auf einem Umweg erreichen, dass der Schüler eine engere Beziehung zum Gegenstand anknüpft. Das ist aber Voraussetzung, wenn sich im Bereich der Schreibkunst neue Kräfte entfalten sollen.

*Schlusswort*

Die Aufsatzmethodik, wie sie sich hier darbietet, stellt ab auf das Wachstum der Sprache im Kind und sucht nach den gemässen Aufsatzformen, wie sie sich aus dem Leitbild der sprachlichen Entwicklungsstufe ergeben. Sie unterscheidet sich damit von vielen Arbeiten über diese Materie, die das Pferd beim Schwanz aufzäumen, weil sie mit stilistischen Kategorien anfangen, um diese an den Aufsatz heranzutragen. Und viele Lehrer halten es mit ihnen, indem sie Stoff und Thema zum Anlass nehmen, dem Kind gewaltsam eine dieser Kategorien aufzuzwingen. Nach ihrer Meinung hängt es bloss von der Geschicklichkeit des Lehrers ab, ob eine Erzählung, ein Bericht, eine Beschreibung, eine Schilderung, ein Gespräch oder eine Betrachtung herauskommt. Wie konnte dieser Irrtum entstehen? Es ist offensichtlich, dass die irregeleiteten Pädagogen bei den grossen Sprachmeistern in die Lehre gegangen sind und im Kunstwerk die verschiedenen sprachlichen Erscheinungsformen mit der Absicht gesammelt haben, sie im Unterricht zu verwenden. Dabei haben sie wohl übersehen, dass das Nebeneinander all dieser Kategorien beim Schüler auf der Mittelstufe noch gar nicht besteht und er nicht frei darüber verfügen kann.

37